

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

**INFLUENCE DE L'ASPECT LEXICAL ET ACQUISITION DU PRETERITO ET
DE L'IMPERFECTO CHEZ DES FRANCOPHONES APPRENANT L'ESPAGNOL**

**MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE**

**PAR
BEATRIZ HELENA MUÑOZ RAMIREZ**

JANVIER 2015

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Ce travail de mémoire n'aurait pas été possible sans l'existence merveilleuse des personnes suivantes à qui je tiens à exprimer toute ma gratitude.

Daphnée Simard, ma directrice de recherche, pour son cours d'acquisition de langues secondes à la maîtrise en linguistique, sa rigueur intellectuelle, son expertise, sa patience, son soutien et encouragement dans cette aventure de recherche et rédaction.

Marie Labelle, ma lectrice, pour son cours de projet de mémoire, son aide inconditionnelle et ses conseils et commentaires avisés.

Jesús Izquierdo, mon lecteur, pour son travail de 2009 qui m'a motivé à proposer la présente étude, pour sa disposition de collaboration, son professionnalisme et ses commentaires rigoureux.

Jessica Payeras, maître de langues à l'École de langues de l'Université de Québec à Montréal, pour sa motivation et son aide pour trouver des participants.

Enrique Gonzalez et Francisco Goire, chargés des cours à l'École de langues de l'Université de Québec à Montréal, pour leur précieuse collaboration et m'avoir gentiment permis de contacter leurs étudiants afin de leur proposer d'être les participants de cette étude.

Denis Bouchard, professeur du Département de linguistique de l'Université du Québec à Montréal, pour son professionnalisme, sa participation et ses commentaires rigoureux au test de diagnostic pour les catégories sémantiques de Vendler.

Denis Foucambert, professeur et Directeur des programmes de cycles supérieurs du Département de linguistique à l'Université du Québec à Montréal pour son cours de méthodologie de la recherche et sa collaboration.

A toutes les personnes qui généreusement ont accepté de participer à la mise à l'essai des instruments de mesure et au test de diagnostic pour les catégories sémantiques de Vendler.

Aux étudiants de l'École de langues de l'Université de Québec à Montréal des cours d'Enrique Gonzales et Francisco Goire qui ont accepté avec motivation d'être les participants de cette étude.

Annie Bergeron et Rushdia Mehreen, pour toute leur solidarité et leur collaboration dans la révision linguistique et l'édition de ce mémoire.

À ma famille qui depuis la distance m'a toujours soutenu moralement, m'a encouragé, m'a fait confiance et a cru en moi.

TABLE DE MATIÈRES

LISTE DE TABLEAUX	viii
RÉSUMÉ.....	x
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	3
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Introduction	3
1.2 Valeurs aspectuelles de l'imparfait de l'espagnol et du français.....	4
1.3 Hypothèse de l'aspect lexical	5
1.4 Objectif de recherche.....	8
CHAPITRE II.....	9
CADRE THÉORIQUE	9
2.1 Définition de l'aspect	9
2.2 L'aspect grammatical en espagnol et en français	10
2.2.1 L'aspect perfectif.....	11
2.2.2 L'aspect imperfectif	13
2.3 L'aspect lexical	15
2.4 Hypothèse de l'aspect lexical	17
2.5 Synthèse	21
CHAPITRE III	22
RECENSION DES ÉCRITS	22
3.1. Bardovi-Harlig et Reynolds (1995).....	23
3.2 Collins (2002).....	24

3.3 Rocca (2002)	25
3.4 Howard (2002)	27
3.5 Izquierdo et Collins (2008).....	28
3.6 Izquierdo (2009).....	29
3.7 Bardovi-Harlig, Ellis, Leblanc, Römer et Wulff (2009)	30
3.8 Dominguez, Tracy-Ventura, Arche, Mitchell et Myles (2012)	32
3.9 Chan, Finberg, Costello et Shirai (2012).....	33
3.10 Synthèse des études	34
3.11 Question et hypothèse de recherche	38
CHAPITRE IV	39
APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE	39
4.1 Devis expérimental.....	39
4.2 Participants	40
4.3 Instruments de mesure.....	41
4.3.1 Questionnaire sociodémographique	41
4.3.2 Épreuve de lecture	41
4.3.3 Test lacunaire de conjugaison	42
4.4 Procédure de collecte de données.....	47
4.4.1 Mise à l'essai de l'épreuve de lecture	47
4.4.2 Mise à l'essai du test lacunaire de conjugaison.....	47
4.5 Expérimentation principale	49
4.6 Saisie et codage des données.....	49
4.7 Analyse des données	50
4.8 Synthèse	50

CHAPITRE V	52
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	52
5.1 Analyses globales	52
5.1.1 Résultats à l'épreuve de lecture.....	52
5.2 Corrélation entre les résultats de l'épreuve lecture et de conjugaison	54
5.3 Analyses par groupe de niveaux de compétence langagière	55
5.3.1 Résultats à l'épreuve de conjugaison en fonction des groupes de lecture.....	56
5.3.2 Différence entre les contextes typiques et atypiques par groupe de lecture.....	57
5.3.3 Comparaisons des contextes typiques et atypiques entre les groupes de lecture ...	57
5.3.4 Comparaisons par paire de contextes à l'intérieur de chaque groupe	58
5.4 Comparaison des catégories sémantiques à l'intérieur de chaque contexte	59
5.5 Différences entre les catégories sémantiques dans chacun des contextes	60
5.5.1 Moyennes obtenues selon les catégories sémantiques par groupe de lecture.....	61
5.6 Comparaisons par paires	63
5.7 Usage des aspects grammaticaux par contexte.....	64
5.8 Synthèse des résultats.....	65
CHAPITRE VI	67
DISCUSSION DES RÉSULTATS	67
6.1 Vérification de notre hypothèse de recherche	67
6.1.1 Discussion de nos résultats au regard des études antérieures.....	69
6.2 Pistes de recherches futures.....	72
6.3 Implications.....	74
CONCLUSION	76
ANNEXE A.....	80
INSTRUMENTS DE MESURE	80

ANNEXE A.1.....	81
Questionnaire de données sociodémographiques.....	81
ANNEXE A.2.....	84
ÉPREUVE DE LECTURE.....	84
ANNEXE A.3.....	87
TEST LACUNAIRE DE CONJUGAISON	87
ANNEXE B.....	92
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	92
ANNEXE C.....	94
PROCOTOLE DE PASSATION	94
RÉFÉRENCES.....	97

LISTE DE TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Comparaison des valeurs aspectuelles de l'imparfait de l'espagnol et du français	14
2.2 Catégories de l'aspect lexical et ses caractéristiques sémantiques	17
3.1 Synthèse des études.....	34
4.1 Caractéristiques sociodémographiques des participants.....	40
4.2 Paramètres pour le test de diagnostic de catégories sémantiques	46
4.3 Caractéristiques sociodémographiques des participants à la mise à l'essai du test lacunaire de conjugaison	48
5.1 Résultat à l'épreuve de lecture	53
5.2 Distribution de réponses à la tâche globale de conjugaison	53
5.3 Corrélation entre le groupe et la tâche de conjugaison	54
5.4 Différence de moyennes entre les groupes.....	55
5.5 Résultats à la tâche de conjugaison par groupe de participants	56
5.6 Résultats de l'analyse de la variance intersujets	57
5.7 Comparaison de contextes entre les groupes de lecture.....	58

5.8	Comparaison du pair de contextes à l'intérieur de chaque groupe	59
5.9	Moyennes générales.....	60
5.10	Test à effets intersujets ANOVA	61
5.11	Moyennes obtenues par chaque groupe en fonction des contextes et des types de verbes	62
5.12	Distribution des aspects grammaticaux à la tâche globale de conjugaison ...	64

RÉSUMÉ

Un emploi typique des aspects grammaticaux et aucune surutilisation de l'aspect grammatical perfectif au détriment de l'imperfectif suggèrent l'influence de l'aspect lexical dans l'usage du passé perfectif et imperfectif dans les contextes atypiques chez des hispanophones apprenants le français L2 (Izquierdo, 2009). Puisque l'apprentissage du temps du passé est reconnu difficile en espagnol langue étrangère et à notre connaissance aucune étude antérieure n'a vérifié le pouvoir prédictif de l'hypothèse de l'aspect lexical chez des francophones apprenants l'espagnol et que certaines asymétries dans le développement de l'interlangue ont déjà été observées par le passé, nous avons voulu vérifier l'influence de l'hypothèse de l'aspect lexical chez la population proposée. Dans cette optique, notre étude est une reprise partielle de celle d'Izquierdo (2009) en inversant les langues à l'étude. Ainsi, à l'aide d'une épreuve de lecture et d'un test lacunaire de conjugaison, nous avons examiné l'usage des aspects grammaticaux perfectif et imperfectif chez 30 participants francophones adultes apprenants de l'espagnol en contexte formel dans une université québécoise. La tâche de lecture a été utilisée pour constituer trois groupes de lecture sur la base de la compétence langagière à l'intérieur du groupe des participants de niveau intermédiaire avancé et pouvoir comparer par la suite l'emploi des aspects grammaticaux selon la compétence langagière. Le test lacunaire de conjugaison comportait 30 contextes typiques et 30 contextes atypiques. Les mêmes items dans les deux contextes afin de nous assurer de la faisabilité de la comparaison du même verbe dans les deux contextes. D'abord, nous avons soumis les résultats de nos deux tâches à des analyses statistiques descriptives qui nous ont révélé que nos données étaient normalement distribuées. Ensuite, nous avons effectué des analyses inférentielles qui nous ont permis de vérifier notre hypothèse de recherche, à savoir : le choix du *pretérito/imperfecto* est influencé par les propriétés sémantiques des prédicats verbaux en espagnol L2 chez des apprenants francophones de niveau intermédiaire/avancé dont la L1, le français, marque cette distinction. Plus précisément, les francophones apprenant l'espagnol ont fait un usage typique des aspects grammaticaux malgré l'équivalence des valeurs aspectuelles entre la L1, le français et la L2, l'espagnol. Aucun aspect grammatical n'a été surutilisé au détriment de l'autre et les prédicats verbaux les plus influencés par l'aspect lexical ont été les états et les accomplissements en contexte atypique. Enfin, nous présentons en détail la discussion des résultats de notre étude ainsi que des pistes de recherches futures et les possibles implications de notre travail.

Mots clés : acquisition de langues secondes, aspect lexical, prédicats verbaux (état, activité, accomplissement, achèvement), aspects grammaticaux, *pretérito*, imparfait, contexte typique, contexte atypique.

INTRODUCTION

Le *temps* et l'*aspect* sont des notions sémantiques concernant la temporalité qui sont codées de manière implicite et explicite dans le verbe (Salaberry et Shirai, 2002, p. 2). La première correspond à une catégorie déictique qui situe le moment au cours duquel se déroule la situation en relation au moment de la parole et la deuxième, à la façon d'envisager la circonscription temporelle d'une situation (Comrie, 1976, p.3). L'acquisition de ces deux traits verbaux, le temps et l'aspect, est reconnue comme étant l'une des tâches principales de l'acquisition tant en langue maternelle (L1) qu'en langue seconde (L2). L'une des hypothèses utilisées afin d'expliquer leur acquisition est l'hypothèse de l'aspect lexical et c'est précisément l'acquisition de l'opposition perfective/imperfective qui est exprimée par une morphologie flexionnelle ce qui constitue notre sujet de recherche. Les langues qui nous intéressent, le français et l'espagnol, partagent les deux les mêmes valeurs aspectuelles pour les temps verbaux, perfectif et imperfectif, du passé. Particulièrement, nous avons étudié l'influence de l'aspect lexicale sur le choix des aspects grammaticaux perfectif/imperfectif chez des francophones apprenants de l'espagnol. Notre recherche est basée sur des études menées par Bardovi-Harlig et Reynolds (1995), Collins (2002), Howard (2002), Izquierdo et Collins (2008) et principalement celle d'Izquierdo (2009).

Dans le chapitre suivant, nous présentons la problématique de l'étude dans laquelle nous abordons la manière dont l'espagnol et le français expriment l'opposition aspectuelle perfective/imperfective et l'influence de l'hypothèse de l'aspect lexical sur l'acquisition de ladite opposition. Nous y formulons également notre objectif de recherche. Le chapitre II, intitulé cadre théorique, fait état des concepts essentiels à la compréhension de l'aspect et le temps en espagnol et en français ainsi que de l'hypothèse de l'aspect lexical. Le chapitre III présente la recension des études menées dans le but de clarifier l'influence de l'aspect lexical dans le développement de l'acquisition de la morphologie aspectuelle/temporelle en L2. Le

chapitre IV, méthode, est organisé de la manière suivante : devis expérimental, participants, instruments de mesure, procédure de collecte de données, expérimentation principale, saisie et codage de données et analyse de données. Le chapitre V, présente et décrit les résultats obtenus des analyses statistiques descriptives et inférentielles issus de l'implémentation de nos instruments de mesure. Ensuite, dans le chapitre VI, nous faisons la discussion de nos résultats en lien avec les éléments pertinents de notre problématique, cadre théorique et recension des écrits afin de vérifier notre hypothèse de recherche. Nous abordons, également, les limites de notre étude et ses implications. Pour terminer, nous exposons nos conclusions.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, nous présentons la problématique qui mène à notre objectif de recherche. Celle-ci porte sur la manière dont les langues de notre étude, soit l'espagnol et le français, expriment la temporalité du passé et l'influence de l'hypothèse de l'aspect lexical sur l'acquisition de cette temporalité. Donc, nous décrivons de manière générale de quelle façon s'exprime l'opposition aspectuelle perfective/imperfective en espagnol et en français (1.2). L'acquisition de cette opposition aspectuelle a été expliquée par diverses hypothèses, dont l'hypothèse de l'aspect lexical (1.3). Ces informations nous permettront ensuite de formuler notre objectif de recherche (1.4).

1.1 Introduction

L'expression du temps est l'un des domaines conceptuels centraux de la langue et l'acquisition de la temporalité est l'une des premières tâches de l'acquisition du langage (Li et Shirai, 2000, p. 1). Les langues diffèrent dans leurs façons d'exprimer les significations temporelles, mais peuvent toutes exprimer le concept de base du temps (Li et Shirai, 2000, p. 1).

L'espagnol et le français sont des langues romanes dont la temporalité est codée par une morphologie flexionnelle verbale particulière à chacune d'elles (Salaberry, 2008, p. 4-6). Ainsi, en espagnol, la notion de temporalité du passé est exprimée par l'opposition aspectuelle *pretérito/imperfecto*¹ (Salaberry, 2008, p. 4) et en français par celle du passé

¹ Ce temps du passé est également appelé *copretérito* en espagnol depuis la parution de la grammaire d'Andrés Bello (1847). Dans son ouvrage, le grammairien vénézuélien a fait une analyse de la

composé/imparfait (Salaberry, 2008, p. 6). Leur différence est marquée par la *manière* dont l'événement qui précède le moment de l'énoncé est représenté, ce qui *est* appelé *aspect grammatical*. En conséquence, la morphologie flexionnelle du passé de l'espagnol et du français marque respectivement le passé et l'aspect perfectif avec le *pretérito*/passé composé et le passé et l'aspect imperfectif avec l'*imperfecto*/imparfait (Salaberry, 2000, p. 16-17).

D'une part, l'aspect perfectif présente une situation d'un point de vue externe (Li et Shirai, 2000, p. 11).

- | | |
|---|------------------|
| (1) a. Rebeca (leer <i>PRETÉRITO</i>) el libro | R. leyó el libro |
| b. Rebeca (lire <i>PASSÉ COMPOSÉ</i>) le livre | R. a lu le livre |

Dans ces exemples, le commencement et l'achèvement de la lecture du livre restent entièrement dans le passé. D'autre part, l'aspect imperfectif décrit la structure interne d'un événement qui se déroule sans des contraintes de temps (Comrie, 1976, p. 24) ; c'est-à-dire, sans faire attention au commencement et à l'achèvement de l'action.

1.2 Valeurs aspectuelles de l'imparfait de l'espagnol et du français

La catégorie aspectuelle imperfective de l'espagnol et du français coïncide dans les valeurs progressive, habituelle, fréquentative et continue (Howard, 2001 ; Izquierdo, 2007 ; Kihlstedt, 2002 ; Salaberry, 2000). Contrairement au français, la valeur progressive de l'espagnol n'est pas exprimée principalement par l'*imperfecto*, mais par le *pasado progresivo* (Izquierdo, 2007 ; Real academia de la lengua española, 2009).

- (2) a. Helena las vio cuando ellas (tomar P. *PROGRESIVO*) el metro.

H. las vio cuando ellas estaban tomando el metro.

coexistence de l'imparfait avec le *pretérito*. Nous allons privilégier le terme *imperfecto* pour des raisons de concordance lexicale et de clarté avec l'aspect imperfectif.

b. Hélène les a vues quand elles (prendre IMPARFAIT) le métro.

H. les a vues quand elles prenaient le métro.

La *valeur habituelle* décrit, pour sa part, la situation qui est caractéristique de toute une période de temps prolongée (Comrie, 1976, p. 29), alors que la *valeur fréquentative* partage le trait d'occurrence répétée d'un événement dans le temps avec la valeur habituelle, mais avec une fréquence inférieure (Izquierdo, 2007, p. 40). La *valeur continue* exprime une imperfectivité qui n'est pas habituelle (Comrie, 1976, p. 26) ; elle focalise sur la continuité d'une situation dans un intervalle de temps indéfini (Howard, 2001 ; Real academia de la lengua española, 2009) et la *valeur progressive* possède également le trait de la continuité, mais la situation est déterminée par une durée définie interrompue par une autre situation (Howard 2001 ; Izquierdo, 2007).

L'espagnol étant marqué par une temporalité aspectuelle perfective/imperfective, la tâche pour les apprenants tant de langue maternelle (désormais L1) que seconde (désormais L2) est celle d'acquérir cette opposition. L'acquisition de l'aspect a été largement étudiée et expliquée par l'hypothèse de l'aspect lexical et par l'hypothèse du discours (Andersen, 1991; Andersen, 2002; Bardovi-Harlig et Reynolds, 1995; Collins, 2004; Izquierdo, 2007; Hopper, 1979; Howard, 2002; Izquierdo, 2009; Laguna, 2008; Salaberry, 2002).

1.3 Hypothèse de l'aspect lexical

L'hypothèse de l'aspect, dans sa forme la plus simple, permet de prédire l'ordre des usages des formes du passé (Andersen, 2002, p. 79) sur la base de l'aspect lexical. L'aspect lexical fait référence aux propriétés sémantiques (dynamique, téléique et ponctuel) inhérentes des quatre prédicats verbaux : état, activité, accomplissement et achèvement (Andersen, 2002, p. 80). Un prédicat *dynamique* exige de l'énergie. C'est le cas, par exemple, des activités ou processus qui possèdent un commencement et une fin arbitraire. Un prédicat *téléique*, ou événement comprend une fin inhérente. Les événements qui comportent une durée qui mène à une fin naturelle s'appellent *accomplissements*. Les événements dont le commencement et la fin coïncident, leur attribuant ainsi un caractère ponctuel, sont nommés *achèvements*

(Andersen, 2002 ; Izquierdo, 2009 ; Li et Shirai, 2000). Au contraire, un prédicat d'*état* ne possède ni commencement ni fin naturel et son existence n'exige pas d'énergie (Andersen, 2002, p. 80).

Selon cette hypothèse, l'acquisition émerge avec les aspects grammaticaux dans les contextes typiques² pour s'étendre ensuite aux contextes atypiques. Ainsi, l'aspect perfectif émerge en premier avec les prédicats du contexte typique (achèvements, accomplissements), suivi de l'acquisition de l'aspect imperfectif aussi dans un contexte typique (états, actions), pour finir avec l'acquisition des deux valeurs aspectuelles dans des contextes atypiques (Li et Shirai, 2000, p. 79). Dans les contextes atypiques, la fonction du *pretérito/imperfecto* ne concorde pas avec la temporalité inhérente des prédicats verbaux : le *pretérito* avec les verbes atéliques d'activité et d'état et le *imperfecto* avec les verbes téliques d'accomplissement et d'achèvement (Izquierdo, 2009, p. 591).

Certains chercheurs ont porté particulièrement attention à l'acquisition de l'*imperfecto/pretérito* chez des apprenants dont la L1 marque et chez d'autres dont la L1 ne marque pas cette opposition aspectuelle. Par exemple, Izquierdo et Collins (2008) ont montré que les anglophones apprenant le français produisaient moins fréquemment l'imparfait que les hispanophones. Cela pourrait s'expliquer par l'absence de marque de l'aspect imperfectif en anglais. Cependant, les hispanophones ont éprouvé des difficultés dans le choix de la morphologie aspectuelle dans des contextes atypiques. Ainsi, ils ont privilégié le passé composé avec les verbes à prédicat télique et l'imparfait avec les verbes atéliques. Selon les auteurs, ces résultats ont prouvé, d'une part, l'influence du transfert positif et, d'autre part, l'influence de l'aspect lexical.

Pour ce qui est de l'acquisition de la morphologie aspectuelle *pretérito/imperfecto* chez des apprenants dont la L1 marque cette opposition, Izquierdo (2009) a examiné l'influence de

²Le contexte typique fait référence aux situations où les marqueurs morphologiques perfectifs ou imperfectifs sont appliqués au type de verbe avec lequel le marqueur partage une affinité en ce qui concerne les caractéristiques sémantiques (Howard, 2002). Le contexte atypique, pour sa part, fait référence à la situation où les marqueurs morphologiques sont appliqués au type de verbe avec lequel le marqueur a moins d'affinité en ce qui concerne les caractéristiques sémantiques (Howard, 2002)

l'aspect lexical chez des apprenants hispanophones de différents niveaux de compétence langagière en français L2. Ses résultats ont relevé un usage privilégié de l'aspect grammatical dans les contextes typiques. Également, une forte dépendance à l'aspect lexical a été observée dans le choix du passé composé/imparfait dans des contextes atypiques, et ce, malgré l'existence de cette opposition aspectuelle en espagnol. Néanmoins, aucune préférence de l'usage du passé composé n'a été rapportée, ce qui a mené l'auteur à conclure un effet bénéfique de l'existence de l'imparfait dans la L1 des participants. La difficulté semblait surtout résider dans l'usage du passé composé avec les verbes d'état et de l'imparfait dans les verbes d'achèvement. Cela a mené l'auteur à conclure que le défi pour l'acquisition de l'aspect grammatical dans des contextes atypiques repose sur les propriétés sémantiques des verbes même si la L1 de l'apprenant marque cet aspect grammatical.

Il serait intéressant de vérifier si les mêmes observations peuvent être effectuées chez des apprenants francophones de l'espagnol. Il est à noter que certaines asymétries dans le développement de l'interlangue ont déjà été observées par le passé. Mentionnons, par exemple, le cas des difficultés éprouvées par des francophones apprenants du néerlandais dans l'apprentissage des déterminants démonstratifs, difficulté qui n'est pas observée chez les apprenants néerlandais du français (Vanderbauwhede, 2012, p. 403). Ainsi, cette asymétrie dans le développement de certains traits langagiers présentant pourtant plusieurs similarités est un fait bien avéré. Dans la même optique, les hispanophones apprenant l'anglais ont montré une omission des formes conjuguées du verbe *to be* dans leur production orale (Peck, 1978 ; Schumann, 1978). Cependant, l'espagnol et l'anglais partagent la similarité du paradigme morphologique de la conjugaison du verbe « être » (Odlin, 1986, p. 17). Le même phénomène d'asymétrie est observé sur le plan des habiletés langagières. En effet, les locuteurs suédois, norvégiens et danois réussissent à communiquer entre eux en parlant chacun leur langue. Toutefois, une asymétrie en ce qui concerne la compréhension est observée : les locuteurs du danois comprennent mieux le suédois que les locuteurs du suédois ne comprennent le danois (Ringbom, 2006, p. 39-44).

1.4 Objectif de recherche

Dans le cadre de notre étude, nous souhaitons vérifier l'influence de l'hypothèse de l'aspect lexical chez des francophones apprenant l'espagnol. L'apprentissage du temps du passé est reconnu difficile en apprentissage de l'espagnol langue étrangère et à notre connaissance, aucune étude antérieure n'a vérifié le pouvoir prédictif de l'hypothèse de l'aspect lexical chez la population que nous ciblons. Ainsi, l'objectif de la recherche est celui d'examiner l'influence de l'aspect lexical dans l'acquisition de l'opposition aspectuelle perfective/imperfective de l'espagnol chez des apprenants dont la L1 marque déjà cette distinction.

Les résultats de notre étude permettront d'abord d'observer si l'acquisition de l'opposition aspectuelle de l'espagnol est aussi influencée par l'aspect lexical tout comme l'acquisition du français. Si tel est le cas, nous pourrions donc apporter des précisions sur les contextes et les catégories sémantiques spécifiques où l'acquisition s'avère plus difficile. De cette manière, les conclusions de notre étude nous donneront la possibilité d'ajouter d'autres éléments de compréhension aux connaissances existantes à propos de l'influence de l'aspect lexical sur l'acquisition du *pretérito/imperfecto* de l'espagnol dans une population francophone spécifiquement.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Notre objectif de recherche étant celui d'examiner l'influence de l'aspect lexical dans l'acquisition de l'opposition aspectuelle perfective/imperfective de l'espagnol chez des apprenants dont la L1 marque déjà cette distinction, nous présentons dans ce chapitre, d'abord, la définition de l'aspect (2.1), pour spécifier ensuite l'aspect grammatical en espagnol et en français (2.2), l'aspect perfectif (2.2.1), l'aspect imperfectif (2.2.2) et l'aspect lexical (2.3). Finalement, nous présentons l'hypothèse de l'aspect lexical (2.4) et une synthèse des informations présentées dans ce chapitre (2.5).

2.1 Définition de l'aspect

Afin d'illustrer notre définition, nous présentons d'abord l'exemple suivant :

(3) a. Yo (vivir *IMPERFECTO*) en Bogotá cuando (tener *IMPERFECTO*) 10 años.

Yo vivía en Bogotá cuando tenía 10 años.

(J'habitais à Bogotá quand j'avais 10 ans.)

b. Yo (vivir *PRETÉRITO*) 10 años en Bogotá.

Yo viví 10 años en Bogotá.

(J'ai habité à Bogotá pendant 10 ans.)

La différence entre les exemples (3)a et (3)b n'est pas déterminée par le temps, mais plutôt par la manière dont les situations sont présentées dans le passé. Chacune des situations fait

référence dans le temps à une période antérieure au moment de l'énonciation. Ainsi, *le temps grammatical* concerne le moment au cours duquel se déroule la situation dont on parle en relation avec un autre temps qui est normalement le moment de l'énonciation. Il y a trois temps, à savoir : le présent, le passé et le futur. *Le temps* est une catégorie déictique qui situe le moment au cours duquel se déroule la situation en relation au moment de la parole (Comrie, 1976, p.3). Dans cette perspective, nous parlons de *temps absolus* puisqu'ils mettent en relation le temps de la situation avec le moment présent.

Dans les exemples présentés en (3), le contraste de l'opposition *perfectif/imperfectif* est aspectuel et non temporel puisque les deux appartiennent au temps absolu du passé. C'est dans cette perspective que nous allons traiter de l'aspect. Comrie (1976) définit de manière générale ce trait verbal comme étant des «façons différentes d'envisager la circonscription temporelle d'une situation» (p. 3) «qui n'est pas relative à rapporter le temps de la situation à tout autre point dans le temps» (p. 5). L'*aspect perfectif* indique le point de vue de la situation dans son ensemble sans marquer la distinction des phases qui constituent la situation, tandis que l'*aspect imperfectif* fait plutôt référence à la structure interne de la situation (Comrie, 1976, p. 16).

Nous présentons dans ce qui suit la temporalité ainsi que l'opposition aspectuelle perfective/imperfective de l'espagnol et du français, soit les deux langues à l'étude dans notre travail.

2.2 L'aspect grammatical en espagnol et en français

L'*aspect grammatical* fait référence aux distinctions aspectuelles qui sont marquées de manière explicite par des dispositifs linguistiques tels que les auxiliaires et la morphologie flexionnelle ou dérivationnelle (Li et Shirai, 2000, p. 3). L'opposition aspectuelle perfectif/imperfectif est inscrite dans l'aspect grammatical, qui, selon Yap, Chu, Yiu, Wong, Kwan, Matthews et Shirai (2009), est l'un des deux types d'aspect de la linguistique générale.

2.2.1 L'aspect perfectif

L'une des morphologies verbales qui expriment l'aspect grammatical perfectif en espagnol est le *pretérito perfecto simple*³ et celle en français correspond au passé composé/passé simple. La dénomination *pretérito perfecto simple* est constituée de trois termes. Le premier, à savoir le *pretérito*, fournit l'information déictique, il est strictement temporel. Le deuxième, le *perfecto*, implique le trait aspectuel, alors que le troisième indique le trait morphologique d'une temporalité non composée (Real Academia Española et Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009, p. 1875). La morphologie en question est flexionnelle, ce qui exige un morphème à la fin du radical du verbe principal et un accord avec le sujet.

En français, l'aspect perfectif est exprimé par le passé simple/passé composé (Comrie, 1976, p. 126). Le terme *passé composé*, comme son deuxième terme l'indique, est un temps qui exige un auxiliaire dans sa conjugaison afin qu'il soit composé. Cette contrainte marque une différence morphologique avec le passé simple qui possède une morphologie verbale sans aucun auxiliaire, tel que stipulé par son nom. Les auxiliaires en français correspondent à *être* et à *avoir*. Ils sont d'abord choisis en fonction du verbe principal, puis conjugués au présent et suivis du participe passé correspondant au verbe principal.

Le passé simple est pratiquement disparu du français oral depuis le XIIe siècle, quand il a pris une valeur de prétérît et est entré en compétition avec le passé composé (Riegel, Pellat et Rioul, 2006, p. 302-303). Ainsi, on a vu apparaître une spécialisation de ces deux temps : le passé simple était employé pour la narration pure et le passé composé, pour les faits mis en corrélation avec le présent. Aux XVI et XVIIe siècles, la règle des 24 heures est entrée en vigueur. Elle stipule que le passé simple doit évoquer les événements passés il y a de ça plus de 24 heures et que le passé composé relate les événements qui ont eu lieu à un moment plus rapproché. Ainsi, la disparition du passé simple du discours oral peut s'expliquer par la distance des faits vécus par rapport au moment de l'énonciation. Aujourd'hui, on observe un

³ La Real Academia de la Lengua Española accepte également la nomenclature verbale proposée par Andrés Bello en 1847. Ce grammairien a appelé tout simplement *pretérito* au *pretérito perfecto simple*. Nous allons privilégier le terme *pretérito perfecto simple* pour avoir une concordance de termes avec l'Académie vu que nous privilégions déjà le terme *imperfecto*.

recul de l'usage du passé simple dans le discours écrit (Riegel, Pellat et Rioul, 2006, p. 302-303). À titre d'exemple, la langue journalistique se sert du passé composé pour présenter des événements tout à fait perfectifs. Au même titre, mentionnons que la littérature contemporaine privilégie également cette morphologie temporelle comme temps de récit. Cette utilisation du passé composé au détriment du passé simple dans des contextes perfectifs pourrait expliquer le traitement pédagogique réduit dans les manuels de français langue étrangère (Riegel, Pellat et Rioul, 2006, p. 302-303).

Ainsi, en français, le passé composé véhicule l'aspect perfectif à la manière du passé simple lorsqu'il prend la valeur du passé composé narratif. Mentionnons que dans un cadre narratif, le locuteur préfère marquer l'opposition imparfait/passé composé là où le passé composé exprime l'événement qui s'est déroulé dans sa totalité et qui se détache du moment de l'énonciation (Labelle, 1994, p. 106-107).

En outre, le passé composé exprime des événements passés avec des conséquences présentes au moment de l'énonciation :

(4) a. Julie a maintenant terminé ses devoirs (Labelle, 1994, p. 105).

L'emploi du verbe au présent en 4(a) peut être équivalent au *present perfect* de l'anglais. Dans cet emploi, le passé composé exprime des événements pris en considération depuis le moment présent qui sont déjà accomplis au moment de l'énonciation, sans qu'il n'y ait toutefois un point de référence pour situer le moment précis lors du déroulement de l'événement :

(5) a. Je suis déjà allé à Paris (Labelle, 1994, p. 105).

Nous présentons dans ce qui suit l'aspect imperfectif.

2.2.2 L'aspect imperfectif

Le caractère *imperfectif* fait référence à la présentation des événements alors qu'ils sont en cours ; c'est-à-dire, leur développement interne sans évoquer ni leur début ni leur achèvement. Ainsi, le procès est perçu de l'intérieur, dans son écoulement, sans terme final marqué (Riegel, Pellat et Rioul, 2006, p. 306). L'espagnol et le français sont des langues qui expriment l'aspect imperfectif à l'aide du temps verbal. Elles ont respectivement recours au *pretérito imperfecto*⁴ et à l'imparfait, dont la morphologie flexionnelle exige l'ajout d'un morphème au radical du verbe principal lorsque celui-ci s'accorde avec le sujet.

Le développement interne du caractère imperfectif sans limites, c'est-à-dire, sans faire référence ni à son point de commencement ni à sa fin, caractérise l'imparfait comme étant un temps anaphorique (Real Academia Española et Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009, p. 1743). Cela signifie qu'il entretient un rapport constant avec un temps qui marque l'antériorité, à savoir le prétérit, ou une indication temporelle. C'est dans cette perspective que l'imparfait présente les actions secondaires ou l'arrière-plan⁵ dans les récits. De plus, la présentation des situations dans leur développement interne confère à l'imparfait un caractère analytique qui exprime l'aspect sécant (Riegel, Pellat et Rioul, 2009, p. 540). En fait, l'*aspect sécant* est la manière de percevoir de l'intérieur un procès dépourvu de limites en deux parties, à savoir : une partie réelle et une partie virtuelle et cela dû au manque de la limite finale particulièrement (Riegel, Pellat et Rioul, 2009, p. 522). De cette manière, l'imparfait permet d'analyser l'action en une partie réelle, réalisée qui est située avant la rupture faite par le marqueur d'intériorité et en une partie virtuelle, située après le marqueur.

⁴ *Copretérito* dans la nomenclature verbale proposée par Andrés Bello (1847).

⁵ Selon Hopper (1979), dans l'organisation du discours, les événements narratifs sont classés comme appartenant au premier plan ou à l'arrière-plan. Le premier plan fait référence aux événements principaux qui constituent la structure du récit. L'arrière-plan fait allusion au support matériel qui fournit des précisions ou qui évalue les événements principaux du premier plan.

Le tableau 2.1 présente une comparaison des valeurs aspectuelles de l'imparfait en espagnol et en français.

Tableau 2.1

Comparaison des valeurs aspectuelles de l'imparfait de l'espagnol et du français

Valeurs aspectuelles	Langues	
	Espagnol	Français
Progressive	x	x
Itérative/ habituelle/cyclique	x	x
Fréquentative	x	x
Continue	x	x

Note. Sur la base des descriptions respectives de l'espagnol et du français, les valeurs itérative et cyclique de l'espagnol semblent se retrouver dans la valeur habituelle du français (voir l'Academia de la Lengua Española, 2009 ; Howard, 2001 ; Izquierdo, 2007 ; Kihlstedt, 2002).

L'Académie et l'association d'académies de la langue espagnole (2009), proposent trois valeurs de l'aspect imperfectif de la langue espagnole, à savoir : progressive, itérative, habituelle ou cyclique, et continue. La valeur *progressive* aborde un point ou intervalle du développement de l'action et elle est exprimée en espagnol, principalement, par l'imperfecto *progresivo* (verbe *estar* comme auxiliaire conjugué à l'imparfait et suivi du participe présent). Cependant, certaines variétés de l'espagnol utilisent l'imparfait à des fins progressives dans le discours oral (Izquierdo, 2007, p. 40).

La valeur *itérative, habituelle ou cyclique* fait référence aux situations qui se répètent au cours d'un certain intervalle de temps (Real Academia Española et Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009, p.1688). Quant à la valeur *continue*, elle est caractérisée par la focalisation d'une situation déterminée comprise dans un intervalle de temps. La situation décrite s'échelonne sur une certaine durée et par conséquent, elle se produit ou persiste sur une période déterminée et déjà terminée (Real Academia Española et Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009, p. 1689).

Pour ce qui est des valeurs aspectuelles imperfectives du français, la classification faite par Howard (2001), Izquierdo (2007) et Kihlstedt (2002), nous révèle que cette langue est caractérisée, tout comme l'espagnol, par les valeurs aspectuelles progressive, habituelle et continue. Contrairement à ce qu'en disent l'Académie et l'association d'académies de la langue espagnole (2009), ces auteurs proposent aussi la valeur fréquentative (voir les exemples en 6) qui partage la caractéristique de « l'occurrence répétée d'un événement dans le temps avec la valeur habituelle, mais avec une fréquence inférieure » (Izquierdo, 2007, p. 40). Nous pourrions ainsi proposer la valeur fréquentative pour l'espagnol puisqu'elle partage les mêmes caractéristiques que celle du français et qu'elle est marquée tout simplement par une fréquence inférieure de la valeur habituelle qui est déjà présente dans cette langue.

(6) a. En París, (ir *IMPERFECTO*) de paseo a los Campos Elíseos.

En París iba de paseo a los Campos Elíseos.

(À Paris, j'allais me promener aux Champs-Élysées) (Izquierdo, 2007, p. 39).

Dans la partie suivante, nous allons aborder le deuxième type d'aspect de la linguistique générale : l'aspect lexical. Cet aspect fait référence au type de situation dénoté dans le verbe qui se distingue sur la base de propriétés lexicales telles que le dynamisme, la durativité et la télélicité (Yap et coll., 2009, p. 587).

2.3 L'aspect lexical

L'*aspect lexical* fait référence aux caractéristiques sémantiques inhérentes aux prédicats verbaux (Li et Shirai, 2000, p. 14). Ainsi, les verbes peuvent être classés dans quatre catégories selon leurs propriétés sémantiques inhérentes, à savoir : états, activités, accomplissements et achèvements. Ces catégories sont aussi déterminées par les trois caractéristiques sémantiques des prédicats verbaux : dynamique, télélique et ponctuelle.

D'après Vendler (1967), les *verbes d'activité* encodent des situations constituées de phases successives dans les temps sans un point final inhérent, par exemple : marcher, courir et nager. Une *activité* est donc une situation durative, dynamique et atélique puisqu'il n'y a pas

un point qui marque sa fin. En ce qui a trait aux *verbes d'accomplissement*, ils encodent également des situations constituées de phases successives dans le temps, mais celles-ci ont un point final inhérent qui devient souvent un état comme dans les cas suivants : peindre un tableau, construire un bâtiment et courir 100 mètres. Selon Labelle, Godard et Longtin (1999), les accomplissements sont considérés comme étant des activités qui finissent en achèvement. Les *verbes d'achèvement* diffèrent des verbes d'accomplissement puisqu'ils dénotent des situations instantanées et ponctuelles, des événements ; ainsi, ils ne possèdent pas de durée, comme dans le cas des verbes suivants : tomber, gagner la compétition et atteindre le sommet. Les *achèvements* sont des événements purs et ponctuels. En d'autres termes, ils représentent une transition simple et instantanée de la non-existence d'un état ou d'une situation à l'existence de cet état ou de cette situation (Labelle, Godard et Longtin, 1999, p. 305). Les *verbes d'état*, quant à eux, s'opposent aux trois catégories précédentes puisqu'ils encodent les situations homogènes sans la présence de phases successives ou de points finaux, et sans l'inclusion du trait dynamique. D'ailleurs, les verbes suivants sont présentés à titre d'exemple de verbes d'état : aimer, être, savoir. Ainsi, les états sont des situations duratives, non téléiques et non ponctuelles. C'est pour cette raison que ces verbes sont incompatibles avec l'aspect progressif puisque celui-ci marque le changement et le développement d'une phase à une autre.

Dans le tableau 2.2, nous présentons les quatre catégories de l'aspect lexical en contraste avec les axes qui les caractérisent ainsi qu'un schéma de leur composition interne.

Tableau 2.2
Catégories de l'aspect lexical et ses caractéristiques sémantiques

Catégories verbales	Caractéristiques sémantiques			Composition interne	
	Dynamique	Télique	Ponctuel		
- Perfectif	États	non	non	non	[...]s
	Activités	oui	non	non	[...]e
+ Perfectif	Accomplissements	oui	oui	non	[[...]e [t]]e
	Achèvements	oui	oui	oui	[t]e

Note. Adapté d'Andersen (1991, p. 311) et de Labelle, Godard et Longtin (1999, p. 305). La dernière colonne présente un schéma de la composition interne des catégories aspectuelles qui peut être lu comme suit : *s* fait référence à un état et *e* à un événement. Les symboles « [...] » représentent le trait non ponctuel et le symbole « *t* », la transition simple.

L'aspect lexical a joué un rôle majeur dans la recherche sur l'acquisition de la morphologie temporelle et aspectuelle. Il constitue la base de l'hypothèse porteuse de son nom qui sera abordée dans la partie suivante.

2.4 Hypothèse de l'aspect lexical

L'hypothèse de l'aspect lexical permet de formuler des prédictions sur l'acquisition de l'opposition aspectuelle perfective/imperfective du passé en L1 et L2. Selon cette hypothèse, les individus acquièrent les marqueurs morphologiques de l'opposition perfective/imperfective suivant une série d'étapes et sur la base de l'aspect lexical (Andersen et Shirai, 1994, p. 146). Ainsi, le choix de la morphologie verbale est dépendant de la sémantique lexicale inhérente au verbe de la phrase (Salaberry, 2000, p. 59). Mentionnons qu'elle a été initialement proposée par Andersen (1986) sur la base des données recueillies auprès de deux adolescents anglophones qui apprenaient l'espagnol hors du contexte

scolaire ; c'est-à-dire, de manière informelle avec des amis. Sur la base de ces observations, Andersen (1991) a proposé que l'usage des marqueurs morphologiques de l'imparfait s'étende des verbes d'état aux événements ponctuels (achèvements) et que l'usage de marqueurs perfectifs s'étende des événements ponctuels (achèvements) aux verbes d'état (Salaberry, 2000, p. 60). Dans cette perspective, Andersen et Shirai (1996) ont, par la suite, affirmé que l'hypothèse de l'aspect lexical pour l'acquisition des marqueurs du passé en L2 reposait sur trois prédictions (Andersen, 2002 ; Bardovi-Harlig, 2000 ; Salaberry, 2000). D'abord, les apprenants utilisent l'aspect perfectif du passé avec des verbes d'achèvement et d'accomplissement, ce qui peut s'étendre ensuite aux activités et aux états. Deuxièmement, les langues qui encodent l'opposition aspectuelle perfectif/imperfectif privilégient en premier lieu l'acquisition du perfectif. L'imperfectif, de son côté, débute avec les verbes d'état pour s'étendre par après aux activités puis aux accomplissements et finalement, aux achèvements. Enfin, pour les langues qui marquent la valeur progressive comme l'anglais et l'espagnol, l'aspect progressif, lui, émerge avec les verbes d'activité qui s'étendent ensuite sur les accomplissements et les achèvements.

2.4.1 Développement de l'opposition aspectuelle perfective/imperfective en espagnol

Andersen (2002) explique le développement de l'opposition aspectuelle perfective/imperfective de l'espagnol L2 à l'aide du schéma suivant :

	ACHÈVEMENTS		ACCOMPLISSEMENTS		ACTIVITÉS		ÉTATS
PERFECTIF	1	⇒	2	⇒	3	⇒	4
IMPERFECTIF	4	←	3	←	2	←	1

Tel qu'illustré dans le tableau précédent, le *pretérito*, marqueur du perfectif, émerge d'abord avec les verbes d'achèvement qui représentent des événements téléquies et ponctuels comme en (7)a.

(7) a. El coco (caer *PRETÉRITO*) en la playa.

El coco cayó en la playa.

(La noix de coco est tombée sur la plage.)

Puis, le *pretérito* s'étend aux verbes d'accomplissement, comme ceux que nous présentons à titre d'exemple en (7)b. qui eux désignent des événements téléliques.

(7) b. Juana (beber *PRETÉRITO*) el agua de coco en cinco minutos.

Juana bebió el agua de coco en cinco minutos.

(Juana a bu l'eau de coco en cinq minutes.)

Ensuite, le *pretérito* se propage sur les activités qui évoquent des événements non téléliques et non ponctuels, comme en (7)c, pour finalement en arriver aux états, tel que présenté en (7)d.

c. Los niños (jugar *PRETÉRITO*) en la playa.

Los niños jugaron en la playa.

(Les enfants ont joué sur la plage.)

d. Ella (ser *PRETÉRITO*) feliz.

Ella fue feliz.

(Elle a été heureuse.)

Pour ce qui est du développement de l'*imperfecto*, Andersen (2002) soutient que les apprenants ne l'utilisent pas du tout pendant une longue période et cela même en cours de progrès dans leur usage du *pretérito* (Salaberry et

Shirai, 2002, p. 83). L'*imperfecto* émerge d'abord avec les verbes d'états (8)a. pour s'étendre ensuite aux activités, comme en (8)b. Les états et les activités sont des prédicats verbaux atéléliques ; c'est-à-dire, des prédicats qui ne possèdent pas un point final dans leur action. Le développement continue alors sur les accomplissements (8)c et ensuite, sur les achèvements (8)d.

(8) a. Ella (pensar *IMPERFECTO*) en su vida.

Ella pensaba en su vida.

(Elle pensait à sa vie.)

- b. Ella (trabajar *IMPERFECTO*) en el hospital.

Ella trabajaba en el hospital.

(Elle travaillait à l'hôpital.)

- c. Ernesto (escribir *IMPERFECTO*) su primera novela.

Ernesto escribía su primera novela.

(Ernesto écrivait son premier roman.)

- d. Ella (despertarse *IMPERFECTO*) muy temprano

Ella se despertaba muy temprano.

(Elle se réveillait tôt.)

Les étapes 1 et 2 du développement du perfectif et de l'imperfectif présentées par Andersen (2002) correspondent, selon Izquierdo (2007), aux « premières prédictions des marqueurs temporels et aspectuels du passé », tandis que les étapes 3 et 4 d'Andersen (2002) pour le perfectif et l'imperfectif sont, selon Izquierdo (2007), « les prédictions avancées des marqueurs temporels et aspectuels du passé ». En fait, le développement de la morphologie aspectuelle représente la séquence de l'extension de l'usage des membres des catégories linguistiques prototypiques vers les membres périphériques ou non prototypiques des catégories linguistiques (Shirai dans Salaberry et Shirai, 2002, p. 457). L'usage de la morphologie aspectuelle/temporelle dans des contextes prototypiques fait référence à l'application des marqueurs morphologiques perfectifs ou imperfectifs au type de verbe avec lequel le marqueur partage une affinité en ce qui concerne les caractéristiques sémantiques (Howard, 2002, p. 91). En contraste, l'usage non prototypique fait référence à l'application des marqueurs morphologiques au type de verbe avec lequel le marqueur a moins d'affinité en ce qui concerne les caractéristiques sémantiques (Howard, 2002, p. 91). Ainsi, l'étape 1 vers la droite (\Rightarrow) du schéma d'Andersen (2002) correspond à la situation prototypique décrite par le perfectif qui est [+dynamique], [+ponctuel], [+télétique] et [+t], ce qui correspond aux accomplissements qui sont des événements instantanés qui entraînent un résultat observable. Dans la même optique, l'étape 2 vers la gauche (\leftarrow) du schéma d'Andersen

(2002) correspond à la situation prototypique décrite par l'imperfectif qui est [- dynamique], [-ponctuel] et [-télisque], ce qui correspond aux états.

2.5 Synthèse

Dans ce chapitre, nous avons dressé le portrait du cadre dans lequel s'inscrit notre étude. Nous avons donc commencé par proposer la définition de l'aspect, suivi de celle de l'aspect grammatical en français et en espagnol. Ensuite, nous avons abordé l'aspect perfectif et imperfectif dans les deux langues qui nous concernent, le français et l'espagnol, pour continuer avec l'aspect lexical qui est à la base de l'hypothèse de l'aspect lexical, présentée ultérieurement. Finalement, nous avons présenté en détail le développement de l'acquisition de l'opposition aspectuelle perfective /imperfective en espagnol L2. Le chapitre suivant apportera de l'information concernant les recherches faites en lien avec notre sujet d'étude, ce qui nous permettra de formuler notre hypothèse de recherche.

CHAPITRE III

RECENSION DES ÉCRITS

Dans le chapitre précédent, nous avons exposé les différents éléments jugés essentiels pour notre objectif de recherche, à savoir : examiner l'influence de l'aspect lexical dans l'acquisition de l'opposition aspectuelle perfective/imperfective de l'espagnol chez des apprenants dont la L1 marque déjà cette distinction. Nous procédons maintenant à la présentation d'études empiriques en ordre chronologique. Nous commençons donc avec Bardovi-Harlig et Reynolds (1995) (3.1), Collins (2002) (3.2), suivi de Rocca (2002) (3.3), d'Howard (2002) (3.4), d'Izquierdo et Collins (2008) (3.5), d'Izquierdo (2009) (3.6), de Bardovi-Harlig, Ellis, Leblanc, Römer et Wulff (2009) (3.7), de Dominguez, Tracy-Ventura, Arche, Mitchell et Myles (2012) (3.8) et de Chan, Finberg, Costello et Shirai (2012) (3.9). Ensuite, nous présentons une synthèse des études (3.10) et notre question et hypothèse de recherche (3.11). Cette présentation nous mènera à la formulation de notre question et de notre hypothèse de recherche.

Un certain nombre d'études ont été réalisées pour vérifier l'influence de l'hypothèse de l'aspect lexical dans le développement des L2⁶. Nous les présentons de façon chronologique dans ce qui suit.

⁶ L'une des études qui a été réalisée afin de vérifier l'influence de l'hypothèse de l'aspect lexical dans le développement de la L2 est celle de Salaberry (1999). Sur la base de ses résultats, l'auteur a rejeté l'hypothèse de l'aspect lexical pour les participants anglophones débutants et a suggéré que le *pretérito* était le marqueur grammatical par défaut dans les étapes initiales de l'acquisition de l'opposition aspectuelle perfective/imperfective en espagnol L2. Dans sa critique du travail de Salaberry, Bardovi-Harlig (2000) a suggéré de travailler avec une population de vrais débutants, ce qui n'est pas évident avec des participants inscrits dans des cours de langue à l'université. C'est pour cette raison que nous avons décidé de ne pas inclure cette étude dans la recension des écrits. Cependant, Salaberry (1999) a confirmé l'influence de l'aspect lexical dans les étapes postérieures de l'acquisition ; c'est-à-dire, chez les participants intermédiaires et avancés (Voir Salaberry 2000 et Bardovi-Harlig 2000).

3.1. Bardovi-Harlig et Reynolds (1995)

Bardovi-Harlig et Reynolds (1995) ont mené une étude transversale dont l'objectif était celui d'examiner le rôle de l'aspect lexical sur le modèle d'acquisition du temps du passé en anglais L2. Les participants étaient 182 étudiants de l'anglais L2 répartis dans six niveaux de compétence langagière différents d'un programme intensif de l'Université d'Indiana. Les participants ne possédaient pas tous la même L1. Quinze L1 différentes ont été répertoriées par la chercheuse. Le groupe témoin était composé de 29 locuteurs natifs de l'anglais américain, diplômés de la même université. La tâche consistait en un test lacunaire de conjugaison composé de 32 passages courts contenant 62 items distribués comme suit : 14 visaient l'achèvement, 11 l'accomplissement, 12 l'activité et 10 l'état. Les résultats ont démontré que l'aspect lexical influence la séquence de l'acquisition du passé. Ainsi, les verbes d'achèvement et ceux d'accomplissement ont été conjugués correctement au passé par les participants et cela même dès le deuxième niveau de compétence langagière. Par contre, l'usage du passé avec les verbes d'activité est demeuré difficile, et cela jusqu'au cinquième niveau de compétence langagière. Ce n'est que dans le sixième niveau, soit le niveau le plus élevé, que les participants en ont fait un usage approprié. Même si le taux d'usage approprié du passé avec les verbes d'activité, d'accomplissement et d'achèvement a été similaire dans le sixième niveau, l'usage le plus approprié du passé a été avec les événements. Sur la base de ces résultats, les auteurs affirment que l'usage du passé est privilégié avec les prédicats téléiques, et cela à tous les niveaux de compétence langagière. Dans la même optique, l'usage du passé est resté limité avec les verbes d'activité et d'état. Ainsi, l'acquisition du passé chez les apprenants d'anglais L2 dans un contexte formel de classe a été influencée par l'aspect lexical à tous les niveaux de la compétence langagière.

Bardovi-Harlig et Reynolds (1995) dégagent de leurs résultats trois étapes de l'acquisition du passé. La première étape fait référence à l'usage le plus élevé du passé avec les verbes d'accomplissement et d'achèvement en comparaison à l'usage du passé avec les verbes d'activité et d'état. L'étape suivante, coïncidant avec le quatrième niveau de la compétence langagière, comprend le commencement d'un usage plus élevé du passé avec les verbes d'état et d'activité. Dans la troisième étape, le taux d'usage du passé avec les verbes d'état

devient similaire à celui d'usage du passé avec les verbes d'activité. Ces étapes acquisitionnelles peuvent être expliquées selon deux sources potentielles, à savoir : l'influence de l'aspect lexical est un universel acquisitionnel et l'input des apprenants est caractérisé par un biais de distribution. Le *biais de distribution* fait référence à la forme qui semble être la plus commune dans l'input auquel l'apprenant est exposé, même si une autre forme est aussi utilisée. Les auteurs soulignent que les apprenants tant de milieux formels qu'informels suivent le principe d'association « une forme pour un sens » dans les premiers niveaux de la compétence langagière et que dans les niveaux plus avancés de la compétence langagière, une forme peut être associée à plus d'une signification.

3.2 Collins (2002)

Collins (2002) a mené deux études transversales dont l'objectif était d'examiner le degré d'influence de l'hypothèse de l'aspect lexical et de la L1 sur l'usage de la morphologie flexionnelle du passé perfectif/imperfectif. Dans la première étude, les 70 participants étaient tous des étudiants universitaires francophones apprenants de l'anglais L2, inscrits dans les niveaux I et II d'un programme d'anglais intensif en milieu francophone. Ils ont d'abord rempli un test lacunaire de conjugaison à la manière de Bardovi-Harlig et Reynolds (1995). Ils ont également raconté un passage tiré d'un film muet. Dans le test lacunaire, 46 des 88 items visaient le passé simple de l'anglais et étaient répartis dans les quatre catégories de l'aspect lexical (9 états, 12 activités, 11 accomplissements et 14 achèvements). Les résultats obtenus ont été comparés à ceux de l'étude de Bardovi-Harlig et Reynolds (1995), étude similaire avec des participants n'ayant pas la même L1. Selon Collins, les résultats qu'elle a obtenus appuient ceux de l'étude de Bardovi-Harlig et Reynolds (1995). En ce qui concerne l'usage du *perfectif*, l'auteure a indiqué avoir observé une influence de la L1, le français, à cause de la similarité de la forme entre le passé composé implicatif (*present perfect*)⁷ et le *passé composé*. Toutefois, cette influence n'était pas significative dans les niveaux les plus débutants. La fréquence de l'usage du *perfectif* était plus importante chez les participants qui avaient acquis un niveau plus élevé de production du passé simple (*simple past*)⁸. Ainsi,

⁷ Nous allons utiliser le terme « passé composé implicatif » pour faire référence au *present perfect* de l'anglais.

⁸ Nous allons utiliser le terme « passé simple » pour faire référence au *simple past* de l'anglais.

l'auteure suggère que l'influence de la L1 reste dépendante du développement de la L2. Cependant, les résultats contredisent l'hypothèse de l'aspect, car les verbes d'activité et non les verbes d'état ont été les plus problématiques pour les participants.

La seconde étude a été menée auprès de 91 étudiants présentant des caractéristiques similaires au groupe de la première étude, mais avec un niveau de compétence langagière plus élevé. En plus de la tâche lacunaire de conjugaison dont 56 des 86 items visaient le passé simple, les participants ont répondu à une tâche de préférence.

Les résultats ont révélé une différence significative de l'usage du passé simple des quatre catégories sémantiques, et ce, même dans les niveaux les plus avancés. Aucune différence significative n'a été observée entre les items portant sur des accomplissements et des activités ou entre les items portant sur des états et des activités. Les participants ont montré un usage plus approprié du passé avec les verbes téliques et un usage moins approprié avec les verbes d'activité. Pour les accomplissements et les achèvements, le passé composé implicatif⁹ a été la réponse la plus courante fournie pour le non-passé. En effet, l'usage du passé composé implicatif a surpassé l'usage approprié du passé, sauf chez les participants débutants. Pour les activités, la réponse la plus courante fournie dans les contextes du non-passé était le progressif, et ce, même dans les niveaux les moins avancés. Par rapport au transfert, l'auteure explique que le passé composé implicatif, qui est similaire dans sa forme, mais non dans sa fonction au *passé composé*, est l'alternative la plus courante pour le passé simple avec les verbes téliques. Aussi, l'influence de la L1 s'est révélée être dépendante de la compétence morphologique en L2 puisque l'usage du passé composé implicatif augmente une fois que les participants ont commencé à développer un usage productif du passé simple.

3.3 Rocca (2002)

Dans son étude, Rocca (2002) s'était donné comme objectif l'observation de la distribution de la morphologie verbale du passé perfectif et imperfectif dans deux langues typologiquement différentes, l'anglais et l'italien, qui ont été utilisés à la fois comme langue

⁹ Le *passé composé implicatif* est l'équivalent français du *present perfect* de l'anglais.

source et langue cible, ainsi que l'influence du transfert langagier sur l'acquisition du temps et de l'aspect. Les participants étaient trois enfants italophones L1 apprenants de l'anglais (deux garçons de sept ans et un de huit ans) et trois enfants anglophones L1 apprenants de l'italien (deux filles de huit ans et une autre de sept ans). Les premiers étudiaient en italien et apprenaient l'anglais L2. Ils n'avaient pas appris l'anglais avant leur arrivée en Angleterre et leur séjour en Italie était d'une durée de 57 mois au début de l'étude. Les seconds étudiaient en anglais et apprenaient le français L2 et non l'italien et ne possédaient pas de connaissance de l'italien avant leur arrivée en Italie. Leur séjour en Italie était d'une durée de six à 18 mois lors du commencement de l'étude. Pour les anglophones L1, l'anglais était la langue d'enseignement et de communication à la maison, ce qui limite leur exposition à la L2. La tâche était divisée en trois parties, à savoir : la production spontanée sur des événements passés de la vie quotidienne des enfants, raconter quelques minutes d'un film muet et un test lacunaire de conjugaison à l'oral. Chaque enfant a participé à 15 sessions de 30 minutes chacune pendant une période de 6 mois avec un intervalle d'une ou deux semaines entre chaque session avec une production de 30 verbes par session.

Les résultats pour l'anglais L2 montrent un usage prédominant des prédicats téliques dès le commencement de l'étude. La morphologie s'étend de manière graduelle vers les activités et les états, étant moins utilisée avec les verbes d'état. Cependant, le progressif est le plus utilisé avec les verbes d'activité et dans la deuxième partie de l'étude avec les verbes d'état. Pour ce qui est de l'italien L2, les résultats montrent l'usage du passé avec les prédicats téliques qui est marqué en majorité avec les participes passés. L'imparfait¹⁰ émerge en premier avec les activités, suivies des états. Toutefois, l'imparfait est sous-utilisé avec les états.

Ces résultats permettent de vérifier l'hypothèse de l'aspect lexical. L'association de l'imparfait avec les verbes d'activité montre une interlangue plus développée des enfants dont la L2 est l'italien, car l'hypothèse de l'aspect prédit l'émergence de ce temps avec les états et après avec les activités. La diminution de l'imparfait avec les verbes d'état et son

¹⁰ Nous allons utiliser le terme en français imparfait pour faire référence à l'*imperfetto* de l'italien.

remplacement par le passé composé¹¹ (*passato prossimo*) comme marqueur par défaut, révèlent une influence de l'anglais L1. Les résultats de l'anglais L2 montrent l'émergence du progressif avec les activités pour s'étendre après sur les états, ce qui vérifie, selon l'auteur, l'hypothèse de l'aspect lexical. Pour ce qui est de l'italien L2, l'imparfait émerge d'abord avec les états pour être étendu après sur les activités et sous-utilisé ensuite avec les états. L'auteure conclut sur la base de ces résultats, une vérification de l'influence de la L1 qui s'explique de la manière suivante : le progressif implique une signification imparfective, mais l'imparfait n'implique pas nécessairement une signification progressive ce qui le rend plus large avec des formes progressives et non progressives dans le passé. Donc, les participants italiens apprenants de l'anglais doivent réduire le champ aspectuel de l'imparfait, car dans l'input de l'anglais L2 ils ne trouvent pas une forme qui incarne complètement la fonction de l'imparfait.

3.4 Howard (2002)

Howard (2002) a étudié l'effet de la sémantique des prédicats verbaux sur l'utilisation de la morphologie aspectuelle/temporelle chez des apprenants anglophones du français L2. Howard (2002) se sert de l'hypothèse de l'aspect lexical afin de tester la mesure dans laquelle l'utilisation de la morphologie aspectuelle/temporelle de l'apprenant avancé continue de refléter l'effet de l'aspect lexical et cela même si la morphologie a déjà émergé à travers tous les prédicats verbaux au niveau avancé de la compétence langagière. Dans cette optique, son étude porte particulièrement sur la question de savoir comment l'application des marqueurs morphologiques varie en fonction de la corrélation des affinités prototypiques ou non prototypiques des différents prédicats verbaux (états, activités, accomplissement et achevements). Pour ce faire, l'auteur a travaillé avec une population de 18 femmes, étudiantes universitaires anglophones et apprenantes du français L2 en contexte formel, âgées entre 20 et 22 ans. Les participantes suivaient des études de spécialisation du français dans le cadre de leurs études universitaires et toutes avaient étudié le français entre cinq et six ans à l'école. Le chercheur a eu recours à des entrevues sociolinguistiques individuelles basées sur

¹¹ Nous allons utiliser le terme en français passé composé pour faire référence au *passato prossimo* de l'italien qui véhicule l'aspect perfectif.

les intérêts personnels de chaque femme pendant une heure afin d'éliciter le discours spontané. L'auteur a créé trois groupes de participantes à partir du nombre d'années d'instruction formelle en langue étrangère et du début de la période de résidence au sein de la communauté L2. Ainsi, Howard (2002) a pu faire une analyse transversale du système aspectuel/temporel des participantes en prêtant une attention particulière à la façon dont l'effet de l'aspect lexical variait en relation avec l'apprenant et le type de contact avec la langue, spécifiquement, la relation entre le niveau d'instruction formelle en langue étrangère en contraste avec l'apprentissage en milieu naturel, au sein de la communauté L2. Les résultats ont montré que l'aspect lexical influence le choix des marqueurs morphologiques aspectuels/temporels dans les étapes avancées de l'acquisition. Par contre, l'influence de l'aspect lexical diminue chez les participantes du groupe 2, celles qui ont été exposées davantage à la L2 en milieu naturel. Ainsi, ces apprenantes ont utilisé la morphologie perfective/imperfective dans des contextes non prototypiques.

3.5 Izquierdo et Collins (2008)

Izquierdo et Collins (2008) ont proposé de dresser le profil d'acquisition de l'opposition aspectuelle perfective/imperfective sur la base de l'aspect lexical et du transfert chez des apprenants dont la L1 marque cette distinction au moyen d'une étude transversale. Les auteurs ont eu comme point de départ le profil d'acquisition des apprenants anglophones du français dont la L1 ne marque pas la distinction du perfectif et de l'imperfectif et qui ont montré une préférence pour le perfectif au détriment de l'imperfectif dans la L2. Les participants étaient tous des étudiants adultes du français L2 de niveau intermédiaire faible. Le groupe était composé de 17 hispanophones étudiant dans une université au sud du Mexique et 15 anglophones étudiant le français dans une université à Montréal. Aucun des participants n'avait étudié une autre langue romane auparavant ou n'avait étudié le français dans un contexte francophone dominant. La tâche utilisée consistait à un test lacunaire de 68 items avec un nombre équivalent, 32, pour chacun des contextes perfectifs et imperfectifs. Aussi, ces deux contextes étaient distribués à travers les quatre catégories sémantiques, à savoir : état, activité, accomplissement et achèvement. La seconde tâche consistait en une entrevue rétrospective de 20 minutes environ, dont le but était de connaître les facteurs qui

influençaient les participants à choisir l'un des deux aspects grammaticaux. Cette tâche a été réalisée par huit des 17 participants hispanophones et 11 des 15 participants anglophones. Les résultats ont montré que les participants hispanophones n'avaient pas préféré l'usage de l'aspect perfectif au détriment de l'imperfectif, alors que leur usage de l'imparfait était plus approprié que celui des participants anglophones. Cependant, les participants hispanophones restent encore influencés par l'aspect lexical lors du choix des aspects grammaticaux. Pour leur part, les participants anglophones ont utilisé beaucoup plus l'aspect perfectif, ce qui les a menés à utiliser de manière plus appropriée cet aspect dans les contextes obligatoires que leurs collègues hispanophones. Au cours de l'entrevue, les hispanophones ont exprimé comprendre les similarités entre les aspects grammaticaux en français et en espagnol. Les participants anglophones ont avoué avoir éprouvé de la difficulté à l'heure de comparer les aspects grammaticaux en français et en anglais. Les auteurs ont ainsi confirmé leurs deux hypothèses : une première selon laquelle les participants hispanophones apprenants du français L2 ne préféreraient pas l'usage du perfectif au détriment de l'imperfectif dû à l'existence de cette opposition aspectuelle grammaticale dans leur L1. Selon la deuxième hypothèse, les participants hispanophones seraient moins influencés par l'aspect lexical dans l'usage des aspects grammaticaux perfectifs et imperfectifs que les participants anglophones dont la L1 ne marque pas l'aspect imperfectif à la manière du français ou de l'espagnol.

3.6 Izquierdo (2009)

Izquierdo (2009) a vérifié si l'influence de l'aspect lexical persiste chez des apprenants de tous les niveaux dont la L1 marque déjà la distinction de l'opposition aspectuelle perfective/imperfective. Les participants étaient 44 apprenants hispanophones du français langue étrangère dans une université mexicaine sans aucune exposition à la langue cible en dehors de la salle de classe. Ils étaient des adultes âgés de 17 à 30 ans, 30 femmes et 14 hommes, qui avaient accepté de suivre le test de connaissances des temps du passé et possédaient tous également une L3 non commune. La tâche utilisée était composée de 20 situations présentées dans des textes lacunaires à la manière de Bardovi-Harlig et Reynolds (1995) et Collins (2004) (Izquierdo, 2009, p. 596). La symétrie des 23 situations pour l'utilisation de deux temps a été utilisée en fonction de l'aspect lexical et des contextes

typiques et atypiques. Les résultats n'ont relevé aucun usage excessif du passé composé au détriment de l'imparfait et cela même dans les niveaux les moins avancés. Cependant, l'usage du passé composé et de l'imparfait avec les prédicats verbaux a été plus élevé dans les contextes typiques que dans les contextes atypiques. Ainsi, l'imparfait a été choisi en premier pour les verbes d'état, suivi des verbes d'activité. Le passé composé a été préféré avec les verbes d'achèvement (Izquierdo, 2009, p. 600-601). Pour ce qui est des verbes d'accomplissement, la différence entre l'usage de l'imparfait et le passé composé ne s'est pas avérée significative (Izquierdo, 2009, p. 601). Toutefois, le pourcentage de bon usage des aspects grammaticaux était en corrélation positive avec le niveau de connaissances de la L2.

De manière plus précise, les moyennes des quatre types de prédicats verbaux (états, activités, accomplissements, achèvements) ont permis de conclure que les verbes d'état et d'achèvement ont été les plus difficiles pour les participants (Izquierdo, 2009 p. 602). Par ailleurs, le bon usage de chacun des aspects grammaticaux, le passé composé et l'imparfait, dans leurs contextes obligatoires a montré une préférence significative de l'imparfait avec les verbes atéliques. Pour ce qui est des verbes téliques, l'usage du passé composé a été significatif pour les verbes d'achèvement et non pour les verbes d'accomplissement.

3.7 Bardovi-Harlig, Ellis, Leblanc, Römer et Wulff (2009)

Bardovi-Harlig, Ellis, Leblanc, Römer et Wulff (2009) ont étudié les différentes caractéristiques, à savoir la fréquence, la relation forme/fonction et la prototypicalité de l'aspect lexical qui peuvent affecter la morphologie temporelle et aspectuelle. Pour ce faire, les auteurs ont mené deux études : la première visait à déterminer le profil de la fréquence relative de la relation verbe/temps-aspect en anglais et les différentes combinaisons verbe aspect. La deuxième étude a examiné si le jugement isolé des formes les plus fréquentes des locuteurs natifs pouvait déterminer si ces formes étaient les plus prototypiques dans l'aspect lexical. Ces analyses ont été contrastées avec les données d'acquisition de la morphologie temporelle aspectuelle d'apprenants de l'anglais afin de déterminer si l'ordre de l'acquisition était déterminé par la fréquence, la forme et/ou la fonction. Les données recueillies lors de la première étude sont les suivantes: corpus oral de deux locuteurs natifs pour l'analyse de la

distribution des occurrences (*tokens*) et la relation entre le verbe et la construction et la production orale composée des entretiens de 37 apprenants débutants de l'anglais de différentes L1 emprunté de Bardovi-Harlig (1998-2000) pour l'analyse de l'usage initial de l'usage de la temporalité aspectuelle. Les auteurs ont conclu qu'il était peu probable que l'acquisition du temps/aspect ne soit guidée que par la fréquence de l'occurrence puisque les résultats des deux analyses ont montré d'une part seulement que six verbes sur 10 étaient produits dans les quatre catégories et d'autre part, seulement trois verbes sur 10. Aussi, les auteurs suggèrent que les apprenants ont recours au degré de production d'un verbe avec d'autres morphèmes du temps et d'aspect. Enfin, ils ont signalé que très peu de verbes sont fortement associés avec une catégorie particulière.

La deuxième étude avait comme objectif d'observer la prototypicalité de l'aspect lexical par rapport à chaque verbe. Pour ce faire, les auteurs ont analysé le jugement de 20 locuteurs natifs au sujet de la télicité de 86 des verbes les plus fréquents. Les participants ont convenu de près sur la télicité des verbes. Ainsi, le verbe « être » a été évalué comme le moins télique et le verbe « finir », le plus télique. Également, la corrélation positive entre les cinq verbes les plus fréquemment produits au passé et les cinq verbes les plus fréquemment produits au progressif avec la moyenne de télicité a montré que la force de la relation des verbes avec les formes du passé et l'aspect lexical n'étaient pas complètement indépendante de la fréquence de production. Les auteurs ont conclu que la fréquence, le trait distinctif et la prototypicalité sont les trois facteurs qui guident ensemble l'acquisition de la temporalité aspectuelle. À titre d'exemple, les verbes appris en premier dans une construction déterminée comme le progressif sont aussi plus fréquemment présents dans l'input et associés de manière distinctive dans l'input comme progressif et aussi considérés comme très atéliques. Ainsi, les verbes qui sont produits dans une construction temporelle/aspectuelle déterminée sont ceux qui apparaissent le plus fréquemment dans la même construction dans l'input. Les verbes qui sont produits dans une construction temporelle/aspectuelle déterminée sont très distinctifs de ladite construction et ils sont aussi ceux qui sont prototypiques en termes de télicité et d'aspect lexical.

3.8 Dominguez, Tracy-Ventura, Arche, Mitchell et Myles (2012)

Dominguez, Tracy-Ventura, Arche, Mitchell et Myles (2012) ont examiné l'acquisition de la morphologie du passé de l'espagnol chez 60 apprenants anglophones de l'espagnol de niveaux débutant, intermédiaire et avancé du secondaire et de l'université. Les auteurs ont adopté une approche méthodologique qui combine des données d'un corpus oral d'espagnol composé d'un entretien individuel, une narration impersonnelle partiellement contrôlée et une tâche de narration contrôlée avec une tâche de lecture. L'objectif de l'étude était d'observer si la distribution du *pretérito* et de l'*imperfecto* de l'espagnol variait à travers les classes lexicales tel que prédit par l'hypothèse de l'aspect par le biais de la comparaison des résultats des quatre tâches liés aux différents niveaux de contrôle. L'analyse des données collectées ont montré que l'émergence des marqueurs temporels est déterminée principalement par le contraste des traits dynamique/non-dynamique puisque les apprenants des niveaux débutant et intermédiaire utilisent le *pretérito* avec les événements et l'imparfait avec les états. La tâche de narration orale, la plus contrôlée, a relevé une augmentation de l'utilisation de l'imparfait avec les verbes téliques et une augmentation du préterit avec les verbes atéliques chez les participants avancés et les locuteurs natifs. Ces résultats montrent donc que les apprenants avancés ainsi que les locuteurs natifs sont influencés par l'hypothèse de l'aspect lexical lors des productions non contrôlées. Également, l'usage de l'imparfait dans les contextes non prototypiques (télique/imparfait) par les participants avancés relève qu'ils ne sont pas contraints par l'hypothèse de l'aspect lexical et cela sur la base des pourcentages suivants : verbes d'accomplissement 35,2 pour les apprenants avancés et 37,2 pour les locuteurs natifs ; verbes d'achèvement 42,2 pour les apprenants avancés et 64 pour les locuteurs natifs. De plus, l'interprétation du *pretérito* et de l'*imperfecto* dans la tâche de compréhension écrite a été aussi déterminée par la relation *pretérito*/événement et *imperfecto*/état. Pour les participants des niveaux débutant et intermédiaire, les événements, c'est-à-dire, les verbes d'activité, d'accomplissement et d'achèvement, font partie d'une même classe qui est associée à la morphologie du *pretérito*. Aussi, les auteurs ont conclu, à partir des résultats obtenus, que le trait dynamique détermine l'émergence de l'opposition aspectuelle *pretérito/imperfecto* de l'espagnol L2 et que les apprenants d'espagnol L2 de

niveau avancé font un usage correct du *pretérito/imperfecto* dans des contextes non prototypiques.

3.9 Chan, Finberg, Costello et Shirai (2012)

Enfin, Chan, Findberg, Costello et Shirai (2012) ont examiné le rôle de l'aspect lexical, de la régularité morphologique et du transfert dans l'émergence du développement de la morphologie du passé et du progressif parmi quatre adultes apprenants de l'anglais dont la L1 était l'italien et le punjabi. Les participants faisaient partie d'un projet longitudinal comparatif multilingue qui étudiait l'acquisition d'une langue seconde chez des adultes immigrants de divers pays européens entre 1982 et 1988 en contexte non formel. Ils ont été recrutés en Angleterre parce qu'ils avaient une formation formelle limitée en anglais et qu'ils possédaient des compétences langagières minimales en anglais au commencement de l'étude. Leur acquisition de l'anglais se déroulait en milieu naturel puisqu'ils devaient interagir en anglais dans le milieu de travail au quotidien. Les quatre apprenants ont participé à des entrevues conversationnelles et ont répondu à des tâches d'élicitation comme la narration de films muets pendant trois cycles de collecte de données de 10 mois chacun. Les données ont été tirées du corpus de l'acquisition en langue seconde de la Fondation de la science de l'Europe. Les résultats de l'étude ont vérifié l'influence de l'aspect lexical de cette façon : les inflexions du passé sont associées en majorité avec les verbes d'achèvement (75 %) et celles du progressif, avec les verbes d'activité (57 %). L'influence de la régularité morphologique n'a pas été vérifiée puisque les formes régulières et irrégulières ont eu une distribution similaire dans les verbes d'achèvement de chaque participant. Aucune préférence pour les formes régulières ou irrégulières n'a été observée à travers les classes aspectuelles. Sur la base des études de Rocca (2002, 2007) et Collins (2002, 2004) qui ont proposé que l'influence de la L1 émerge à la suite de l'association prototypique du passé avec les verbes téléquies et du progressif avec les verbes d'activité, les auteurs ont conclu que l'influence du transfert de la L1 ne pouvait être vérifiée possiblement dû aux facteurs suivants : les quatre participants ont fait un progrès très lent et graduel avant qu'une influence notable du transfert puisse être attestée et le nombre réduit d'occurrences produites par les participants dans les premières étapes de l'acquisition.

3.10 Synthèse des études

Le tableau 3.1 offre une synthèse des études que nous venons de présenter. Nous y indiquons l'objectif de l'étude, le type de participants, les langues en jeu, l'instrument de mesure et les conclusions.

Tableau 3.1
Synthèse des études

Auteurs	Objectifs	Sujets	L1	L2	Instrument de mesure	Vérification de l'influence de l'hypothèse de l'aspect	Autres conclusions
Bardovi-Harlig et Reynolds (1995)	Rôle de l'aspect lexical sur le modèle d'acquisition du temps du passé en anglais L2	182 adultes	Arabe Coréen Japonais Espagnol Chinois Portugais Thai Italien Russe Bahasa Catalan Allemand Hébreu Turque Birman	Anglais	-Test lacunaire de conjugaison	Oui	-L'aspect lexical est un universel acquisitionnel. -L'input des apprenants est caractérisé par un biais de distribution
Collins (2002)	Influence de l'hypothèse de l'aspect lexical et de la L1 sur l'usage de la morphologie flexionnelle du passé perfectif/imperfectif	161 adultes	Français	Anglais	-Test lacunaire de conjugaison -Tâche narration orale (extrait film muet)	Oui	-Transfert négatif passé composé/ present perfect

Auteurs	Objectifs	Sujets	L1	L2	Instrument de mesure	Vérification de l'influence de l'hypothèse de l'aspect	Autres conclusions
Rocca (2002)	Observation sur la base de l'aspect lexical de la distribution de la morphologie verbale du passé perfectif /imperfectif, et l'influence du transfert langagier sur l'acquisition du temps et de l'aspect	6 enfants	Italien Anglais	Anglais Italien	-Production orale spontanée sur des événements passés de la vie quotidienne. -Test lacunaire de conjugaison -Tâche narration orale (extrait film muet)	Oui	-Tranfert négatif present perfect/passato prossimo (passé composé)
Howard (2002)	Effet de la sémantique des femmes prédicats verbaux sur l'utilisation de la morphologie aspectuelle/temporelle	18 femmes	Anglais	Français	-Test lacunaire de conjugaison -Tâche narration orale (extrait film muet)	Oui	-Plus de compétence en L2 moins d'influence de l'aspect lexical.
Izquierdo et Collins (2008)	Profil d'acquisition de l'opposition aspectuelle perfective/imperfective sur la base de l'aspect lexical et du transfert	17 adultes 15 adultes	Espagnol Anglais	Français Français	-Test lacunaire de conjugaison -Entrevue rétrospective sur les facteurs influençant le choix du perfectif/imperfectif	Oui	-Transfert positif espagnol/français
Izquierdo (2009)	Influence de l'aspect lexical persiste chez des apprenants de tous les niveaux dont la L1 marque déjà la distinction de l'opposition aspectuelle perfective/imperfective	44 adultes	Espagnol	Français	-Test lacunaire de conjugaison	Oui	-Le bon usage des aspects grammaticaux est en corrélation positive avec le niveau de connaissance de la L2

Auteurs	Objectifs	Sujets	L1	L2	Instrument de mesure	Vérification de l'influence de l'hypothèse de l'aspect	Autres conclusions
Bardovi-Harlig, Ellis, Leblanc, Römer et Wulff (2009)	La fréquence, la relation forme fonction et la prototypicalité de l'aspect lexical sur la morphologie temporelle et aspectuelle.	2 adultes 37 adultes	Anglais Différentes	Anglais	-Corpus oral de locuteurs natifs Entrevues Tâche de jugement de télicité	Oui	-La fréquence, le trait distinctif (relation forme/fonction) et la prototypicalité sont les trois facteurs qui guident ensemble l'acquisition de la temporalité aspectuelle
Dominguez, Tracy-Ventura, Arche, Mitchell et Myles (2012)	Variation de la distribution du pretérito et de l'imperfecto de l'espagnol à travers les classes lexicales	60 adolescents /adultes	Anglais	Espagnol	Entretien individuel Tâche de narration impersonnelle partiellement contrôlée. Tâche de narration contrôlée Tâche de lecture	Oui	-Les apprenants avancés ainsi que les locuteurs natifs sont influencés par l'hypothèse de l'aspect lexical lors des productions non contrôlées.
Chan, Finberg, Costello et Shirai (2012)	Rôle de l'aspect lexical, de la régularité morphologique et du transfert dans l'émergence du développement de la morphologie du passé et du progressif	4 adultes	Italien Punjabi	Anglais	-Interview conversationnelle -Tâche narration orale (extrait film muet)	Oui	

De façon générale, on peut noter à la lecture du tableau 3.1 que les études ont été menées principalement auprès d'adultes et que l'instrument de mesure choisi était le test lacunaire de conjugaison. Également, l'hypothèse de l'aspect lexical a été vérifiée dans toutes les études. D'ailleurs, le rôle du transfert dans le développement de l'acquisition du temps du passé a été aussi vérifié.

Par ailleurs, les conclusions de ces études nous mènent à croire que l'hypothèse de l'aspect lexical a un effet important dans l'acquisition de l'opposition aspectuelle perfective/imperfective : les participants ont fait un usage plus approprié du passé avec les verbes téléiques et un usage moins approprié avec les activités (Collins 2002), les inflexions du passé sont associées en majorité avec les verbes d'achèvement (75 %) et celles du progressif avec les verbes d'activité (57 %) (Chan et coll. 2012), les résultats pour l'anglais L2 montrent un usage prédominant avec les prédicats téléiques dès le commencement de l'étude. La morphologie s'étend de manière graduelle vers les activités et les états, étant moins utilisée avec les verbes d'état (Rocca 2002). Également, les auteures mettent en relief l'influence du transfert : les apprenants hispanophones du français ont fait un usage plus approprié du passé composé et de l'imparfait que les apprenants anglais du français (Izquierdo et Collins 2008). De plus, les résultats n'ont relevé aucun suremploi du passé composé au détriment de l'imparfait et cela même dans les niveaux les moins avancés (Izquierdo 2002). La présente recherche vise donc à vérifier si les mêmes résultats obtenus par Izquierdo (2009) seront obtenus auprès de participants francophones apprenants de l'espagnol de niveau intermédiaire/avancé. Dans ce sens, la présente étude s'avère une reprise partielle de l'étude d'Izquierdo (2009).

Il serait intéressant de voir à quel point l'inversement des deux langues qui partagent les mêmes valeurs aspectuelles de perfectivité/imperfectivité, c'est-à-dire, les francophones apprenant d'espagnol, peut avoir une influence égale ou différente sur le pouvoir de l'aspect lexical dans l'usage du *pretérito/imperfecto* au niveau avancé. Tel que nous l'avons documenté dans notre problématique, les exemples d'asymétrie dans le processus du développement de l'interlangue montrent que le fait que deux langues partagent des similarités ne garantit pas toujours un transfert positif symétrique entre les deux langues à l'étude.

3.11 Question et hypothèse de recherche

Notre question de recherche est donc : l'aspect lexical influence-t-il le choix du *pretérito/imperfecto* chez des étudiants francophones apprenants de l'espagnol de niveau intermédiaire/avancé ?

Afin de répondre à notre question de recherche, nous formulons l'hypothèse suivante : le choix du *pretérito/imperfecto* est influencé par les propriétés sémantiques des prédicats verbaux en espagnol L2 chez des apprenants francophones de niveau intermédiaire/avancé dont la L1, le français, marque cette distinction.

Afin de justifier notre hypothèse, rappelons qu'Izquierdo (2009) a observé un usage privilégié de l'aspect grammatical dans les contextes typiques ainsi qu'une forte influence de l'aspect lexical lors du choix du passé composé/imparfait dans les contextes atypiques et cela malgré l'existence de cette opposition aspectuelle en espagnol. Pour ce qui est de la difficulté du choix de l'aspect grammatical dans les catégories sémantiques, Izquierdo (2009) conclut que la difficulté semble résider dans l'usage du passé composé avec les verbes d'état et de l'imparfait avec les verbes d'achèvement. Ainsi, selon l'auteur l'acquisition du passé composé et de l'imparfait dans les contextes atypiques repose sur les propriétés sémantiques des verbes et cela, indépendamment de l'existence de l'opposition aspectuelle perfective imperfective en L1.

Nous continuerons dans le prochain chapitre avec la présentation de notre méthode de recherche proposée afin de vérifier notre hypothèse.

CHAPITRE IV

APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté une synthèse des études menées sur l'influence de l'aspect lexical dans le choix du temps du passé. Nous avons aussi formulé notre hypothèse de recherche qui est la suivante : le choix du *pretérito/imperfecto* est influencé par les propriétés sémantiques des prédicats verbaux en L2 chez des apprenants de niveau intermédiaire/avancé dont la L1 marque cette distinction. Dans ce présent chapitre, nous exposerons notre approche méthodologique qui est décrite en fonction des éléments suivants : le devis d'expérience (4.1), les participants (4.2), les instruments de mesure (4.3), la procédure de collecte de données (4.4), l'expérimentation principale (4.5), la saisie et le codage des données (4.6), ainsi que l'analyse des données (4.7) et la synthèse (4.8).

4.1 Devis expérimental

Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons mené une étude expérimentale de type transversal au cours de laquelle les participants ont réalisé un ensemble de tâches, à savoir remplir un questionnaire sociodémographique et effectuer une épreuve de lecture et un test lacunaire de conjugaison. Les instruments retenus dans le cadre de notre étude permettent de caractériser la population participante, de mesurer leur niveau de compétence langagière ainsi que leur choix du *pretérito/imperfecto* pour exprimer le passé. L'analyse de l'étude de Collins et Izquierdo (2007) et plus particulièrement celle d'Izquierdo (2009) nous a amenée vers la mise en place de notre étude. Nous présentons dans ce qui suit le détail des éléments méthodologiques retenus.

4.2 Participants

Notre étude a été menée auprès d'un échantillon de 30 participants volontaires, apprenants de l'espagnol. D'abord, ont participé à l'étude 28 étudiants inscrits dans un cours de langue espagnole de niveaux intermédiaire-avancé dans le cadre d'un certificat en espagnol d'une université montréalaise. Aussi, précisons que deux autres participantes avaient étudié l'espagnol de manière formelle lors des leurs études universitaires. Ils ont tous passé un test standardisé de l'espagnol afin d'obtenir une mesure de leur compétence langagière. Il s'agit d'une épreuve de lecture tirée d'un examen pour l'obtention du Diploma *d'Español como Lengua Extranjera (DELE) B2*. Les participants ont mentionné ne pas avoir étudié l'espagnol dans un contexte d'immersion et n'avoir aucune exposition quotidienne de cette langue. Le tableau 4.1 présente les caractéristiques sociodémographiques (sexe, âge et langue maternelle) de nos participants.

Tableau 4.1
Caractéristiques sociodémographiques des participants

	N	Répartition	Âge moyen	Langue maternelle français
Femme	17	56,6 %	28,56	17
Homme	13	43,3 %	34,07	13
Total	30	100 %	31,31	30

Selon les informations présentées dans le tableau 4.1, les femmes, au nombre de 17, représentent 56,6 % de la population totale, et les hommes, au nombre de treize, représentent 31,35 %. L'âge moyen est de 31,31 ans ; celui des femmes étant de 28,56 ans, il est inférieur à celui des hommes qui lui est de 34,07 ans. La langue maternelle des participants est le français. Il nous est possible aussi de souligner que l'espagnol est une langue qui n'est jamais

parlée à la maison. Également, tous les participants ont appris l'espagnol dans un contexte formel.

4.3 Instruments de mesure

Dans le but d'obtenir les données requises pour répondre à notre question de recherche, nous avons utilisé trois instruments de mesure différents, soit un questionnaire sociodémographique (4.3.1), une épreuve de lecture (4.3.2) et un test lacunaire de conjugaison (4.3.3).

4.3.1 Questionnaire sociodémographique

Le premier instrument de mesure correspond au questionnaire sociodémographique (Annexe A.1) dont les données nous ont permis de dresser un portrait de la population participante. Il a été conçu pour recueillir des informations sur l'âge, le parcours scolaire et linguistique des participants qui sont des apprenants de l'espagnol ayant le français comme langue maternelle (Annexe 1). Au total, dix questions composent notre questionnaire. L'ensemble des items était formulé en français. Des questions telles que « Combien d'années avez-vous étudié l'espagnol ? » et « Quelle est votre première langue apprise à la maison ? » ont été posées aux participants.

4.3.2 Épreuve de lecture

Afin de pouvoir nous assurer du niveau de compétence langagière de nos participants, nous avons utilisé une épreuve de lecture standardisée tirée d'un examen du *Diploma d'Español como Lengua Extranjera (DELE) B2*. La version intégrale de l'épreuve comporte 12 questions à choix multiples basées sur quatre textes qui n'excèdent pas 450 mots. Nous en avons ajouté quatre supplémentaires afin de pouvoir mesurer la compréhension de lecture sur la base des trois éléments essentiels dans le modèle de lecture de Denhiere et Baudet (1992) et Fayol (1992) cités par Simard, Fortier et Foucambert (2013): la structure de surface, la base propositionnelle du texte et le modèle mental généré par le lecteur. Ainsi, trois questions visaient la *reconnaissance de la structure de surface*, c'est-à-dire les éléments lexicaux et

syntaxiques présents de manière explicite dans le texte. Aussi, trois questions visant la *base prépositionnelle* du texte, c'est-à-dire l'inférence des participants sur la base des éléments non explicites, ont aussi été ajoutées. Enfin, une question estimait le *modèle mental* généré par les participants en ayant recours à la relation des éléments de surface et prépositionnels et leurs propres connaissances du monde (Annexe A.2).

Notre choix d'épreuve de lecture a été faite sur la base de garder une symétrie avec notre test lacunaire de conjugaison qui est avant tout une tâche de compréhension écrite qui mène à la production de formes verbales conjuguées. Nous avons ainsi choisi la tâche de compréhension précédente parce qu'elle a été conçue suivant les paramètres du Cadre commun européen de référence pour les langues (CCER), tout comme le manuel de formation de base d'espagnol L2 de nos participants. Ce type d'épreuve permet de mesurer la compétence communicative langagière¹² d'un apprenant du niveau B2 (CCER, p. 139). Selon le CCER, la compétence langagière comprend cinq compétences, à savoir : lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique (CCER, p. 87). Puisque notre étude s'intéresse à l'acquisition de l'opposition aspectuelle perfective/imperfective de l'espagnol L2 chez des apprenants intermédiaires-avancés de l'espagnol L2, nous tenons à préciser que le niveau B2¹³ exige une connaissance des formes perfectives/imperfectives du passé afin de pouvoir accomplir la compétence communicative correspondante.

4.3.3 Test lacunaire de conjugaison

Pour observer de manière contrôlée l'usage des temps du passé de l'espagnol *pretérito et imperfecto*, nous avons créé un test lacunaire de conjugaison suivant le modèle de Salaberry (2002), d'Izquierdo et Collins (2008) et d'Izquierdo (2009). Notre test est composé de cinq

¹² La compétence communicative langagière comprend trois composantes, à savoir : compétence linguistique, compétence sociolinguistique et compétence pragmatique (CCER, p. 86).

¹³ Compétence communicative B2 : Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités (CCER, p. 25).

textes comprenant 91 contextes avec des verbes entre parenthèses qui mènent à l'utilisation du *presente*, *futuro*, *pretérito* et *imperfecto* (Voir exemple 1 et Annexe A.3). L'avantage du test lacunaire est de pouvoir contrôler le nombre de catégories verbales et les contextes obligatoires pour les deux aspects grammaticaux (Izquierdo et Collins, 2008, p. 354). De plus, considérant le fait que dans un texte lacunaire aucun choix de réponse n'est donné, les participants ont la chance de fournir une réponse spontanée (Izquierdo et Collins, 2008).

Le nombre de contextes obligatoires pour l'emploi du *pretérito* et de l'*imperfecto* est de 60, c'est-à-dire 30 pour chaque aspect grammatical. Chacun de ceux-ci comprend les quatre catégories sémantiques, à savoir : sept items de verbes d'état (p. ex., *saber*, *tener*, *valer*), sept verbes d'activité (p. ex., *trabajar*, *marchar*, *hablar*), huit verbes d'accomplissement (p. ex., *escribir tres novelas*, *leer una noticia*, *construir un dique*) et huit verbes d'achèvement (p. ex., *despertarse*, *nacer*, *morir*)¹⁴. Nous avons utilisé les mêmes items dans les contextes typiques et atypiques afin de nous assurer de la faisabilité de la comparaison du même verbe dans les deux contextes. Les contextes typiques et atypiques du *pretérito* comprennent 16 items (huit accomplissements + huit achèvements) et ceux de l'*imperfecto* en comprennent 14 (sept états + sept activités). Puisque certains chercheurs (Ayoun, 2004 ; Hendricks, 1999) pensent que la fréquence des items présents dans l'input de la L2 influence le choix des aspects grammaticaux, nous avons soumis notre test lacunaire de conjugaison à une analyse de lisibilité, de complexité et de fréquence de mots. Nous avons eu un score de lisibilité de niveau facile selon notre outil *Lexicool* (http://www.lexicool.com/text_analyzer.asp?IL=3) entre six et 10 pour les paragraphes composant notre test lacunaire de conjugaison. Cette analyse nous a aussi aidée à surmonter la limite de l'étude d'Izquierdo (2009) concernant la difficulté du vocabulaire qui n'a pas facilité la compréhension des textes de la tâche de conjugaison de son étude. Toutefois, nous tenons à souligner l'analyse de Howard (2002) par rapport à l'influence de la fréquence d'items dans l'input sur le choix de la morphologie aspectuelle. Selon l'auteur, cette affirmation n'est pas vraisemblable dans son étude puisque le choix des aspects grammaticaux a été influencé par l'aspect lexical chez des participants de niveau avancé de la compétence langagière ayant reçu une instruction formelle en L2 pendant

¹⁴ À la suite de la mise à l'essai nous avons dû enlever un verbe d'état et un verbe d'activité puisque nous n'avons pas obtenu de réponses de conjugaisons consensuelles pour ces deux verbes.

des années et ayant vécu en immersion pendant une année. Ainsi, les participants ont eu accès à un large input informel contenant des items typiques et non typiques. D'ailleurs, les participants ont fait aussi un bon usage des aspects grammaticaux dans des contextes non typiques.

Exemple 1:

PARRAFO 2

En la vida de Rebeca han existido (16) cuatro Ernestos importantes. El primero _____ (nacer) (17) el 21 de junio de 1911 y _____ (morir) (18) el 30 de abril de 2011. _____ (ser) (19) argentino. _____ (ser) (20) el último hijo de una gran familia de padres inmigrantes italianos. _____ (tener) (21) diez hermanos. _____ (estudiar) (22) su escuela secundaria en su pueblo natal. Tiempo después _____ (ir) (23) a Buenos Aires. Mientras _____ (estudiar) (24) su licenciatura en Física en la Universidad de la Plata, _____ (descubrir) (25) el comunismo y luego _____ (llegar) (26) el momento de ser Secretario General de las Juventudes Comunistas de Argentina. Años después, _____ (tener) (27) su primera crisis existencial, _____ (abandonar) (28) el comunismo y unos años más tarde _____ (despedirse) (29) para siempre del mundo de la ciencia. Ni el comunismo, ni la ciencia _____ (valer) (30) ya la pena. A partir de ese instante, _____ (sentirse) (31) liberado, _____ (escribir) (32) tres novelas y numerosos ensayos. En el fondo siempre _____ (saber) (33) que sería escritor.

Nous avons effectué une analyse des items à conjuguer afin de pouvoir valider leur appartenance aux quatre catégories sémantiques de Vendler (1957), à savoir : états, activités, accomplissements et achèvements. Pour ce faire, nous avons préparé le test de diagnostic pour les catégories sémantiques de Vendler suivant les paramètres présentés au tableau 4.2 (Bardovi-Harlig, 2000). Nos items ont été soumis à trois personnes avec une formation en linguistique, dont un professeur du Département de linguistique de l'UQÀM, un chargé de cours au Certificat en espagnol de l'École de langues de l'UQÀM et une enseignante indépendante d'espagnol et de français langue étrangère. À la suite de la passation du test par ces trois personnes, nous avons comparé les résultats et avons changé les items pour lesquels

nous n'avions pas de consensus. Enfin, nous avons demandé aux deux derniers collaborateurs, cités précédemment, de passer une seconde fois le test afin de vérifier la validité des prédicats verbaux que nous avons modifiés.

Tableau 4.2
Paramètres pour le test de diagnostic de catégories sémantiques

TYPE DE VERBE	TEST	EXEMPLE
ÉTATS vs NON-ÉTATS	PROGRESSIF	Juan estaba sabiendo la lección*/ (Juan était en train de savoir la leçon*)
	OBLIGER/CONVAINCRE : Seuls les verbes dynamiques peuvent être compléments des verbes obliger/convaincre	Juan lo obligó a saber la lección*. (Juan l'a obligé à savoir la leçon*)
ACTIVITÉS	IMPÉRATIF : seuls les verbes dynamiques peuvent être utilisés à l'impératif.	Sabe la lección* (Sache la leçon*) Estudie la lección (Étudie la leçon)
ACCOMPLISSEMENTS vs ACHÈVEMENTS	ADVERBE PRESQUE : ACCOMPLISSEMENTS Si c'est un accomplissement, il est possible de faire deux lectures : il a presque commencé à peindre le tableau et il a presque fini de peindre le tableau.	Casi pinta el cuadro (Il a presque peint le tableau)
	ACHÈVEMENTS Si c'est un achèvement, il est possible de faire juste une lecture.	Casi ve el cuadro. (Il a presque remarqué le tableau)
ACTIVITÉS vs ACCOMPLISSEMENTS et ACHÈVEMENTS	Si c'est une activité, vous pouvez arrêter au milieu de l'action et de toute manière vous avez fait l'action.	Caminar (marcher)

Note : Adapté de Bardovi-Harlig (2000)

4.4 Procédure de collecte de données

Nous avons procédé à notre collecte de données en deux étapes, à savoir : la mise à l'essai de l'épreuve de lecture (4.4.1) et du test lacunaire de conjugaison (4.4.2), suivie de l'expérimentation principale auprès des participants (4.2).

4.4.1 Mise à l'essai de l'épreuve de lecture

La mise à l'essai de l'épreuve de lecture s'est déroulée auprès de cinq personnes francophones ayant des connaissances de niveau intermédiaire-avancé en langue espagnole, selon leur témoignage. Ces cinq personnes ont été rencontrées de manière individuelle. Elles ont reçu l'épreuve comportant les instructions, la lecture et les sept questions à choix multiples, puis elles ont été invitées à faire la passation. Voici les résultats obtenus : deux personnes ont obtenu un score de trois sur sept, deux ont obtenu six sur sept et une seule s'est méritée la note de sept sur sept. La note minimale pour considérer la compétence langagière des participants au niveau intermédiaire est de trois sur sept et avancé, de six sur sept.

4.4.2 Mise à l'essai du test lacunaire de conjugaison

La mise à l'essai du test lacunaire de conjugaison a été menée auprès de dix hispanophones d'origine colombienne tous locuteurs du français langue seconde. L'homogénéité relativement à la nationalité de nos participants pour la mise à l'essai de notre test lacunaire nous permet de nous assurer de minimiser l'influence des variations de l'espagnol. Les dix participants ont été rencontrés de manière individuelle. Nous leur avons remis le dossier de passation qui comportait un questionnaire sociodémographique, un exemple de la tâche de conjugaison et le texte lacunaire de conjugaison. Chacun des participants a fait la passation en présence de la responsable de l'étude. Le tableau 4.3 présente les caractéristiques sociodémographiques des participants.

Tableau 4.3
Caractéristiques sociodémographiques des participants à la mise à l'essai
Du test lacunaire de conjugaison.

	N	Répartition	Nationalité	Âge moyen	Locuteur du français	Formation Scolarisation
Femme	7	70 %	colombienne	34,83	oui	universitaire
Homme	3	30 %	colombienne	32	oui	universitaire
Total	10	100 %	colombienne	33,41	oui	universitaire

Selon les informations présentées au tableau 4.3, les femmes, au nombre de 7, représentent 70% de la population totale et les hommes, au nombre de trois, représentent 30%. L'âge moyen du groupe est de 33,41 ans. Précisons que celui des femmes (34,83 ans) est supérieur à celui des hommes qui lui est de 32 ans. Tous les participants sont de nationalité colombienne, locuteurs du français L2 et ont une formation de niveau universitaire.

Les résultats obtenus nous ont montré une variation dans les réponses du deuxième paragraphe du test lacunaire. Puisque cinq personnes ont utilisé le présent historique dans le but de parler du passé, nous avons reformulé le commencement du paragraphe 2 afin d'inciter les participants à choisir les temps du passé pour remplir le test. Ainsi, nous avons changé la phrase « *En la vida de Rebeca existen cuatro Ernestos importantes* » pour « *En la vida de Rebeca han existido cuatro Ernestos importantes* ». En fait, nous avons changé le temps du verbe *existir*, du présent au passé composé et de cette manière, les participants ont décidé d'utiliser les temps du passé pour compléter le paragraphe. Également, nous avons dû ajouter les items 69 (*viajar*) et 88 (*tener*) pour nous assurer d'avoir le choix de l'imparfait, car une variation de 50 % a été observée dans les items 21 et 73 proposés avant. Il est important de remarquer que nous avons mis à l'essai une seconde fois notre test après le changement proposé et que nous avons obtenu les résultats attendus. En outre, nous avons observé des variations quant à l'usage des autres temps comme le présent et le futur, mais nous n'avons rien changé, car notre objet d'étude est le choix *pretérito/imperfecto*.

4.5 Expérimentation principale

Le déroulement de l'expérimentation principale s'est fait en trois temps suivant la procédure qui sera décrite ci-après. Nous avons rencontré deux groupes de participants dans leur classe d'espagnol du Certificat d'espagnol et deux participantes hors des murs de l'université. Pour ce faire, nous avons d'abord contacté les chargés de cours et leur avons présenté notre projet afin d'obtenir leur permission et convenir la date de la passation des tâches. Ensuite, les chargés de cours ont proposé à leurs étudiants la possibilité de participer à notre étude à laquelle ils ont décidé de prendre part sur une base volontaire. Nous nous sommes présentés dans les cours d'espagnol, le jour et la date prévus. Nous avons distribué le dossier de passation qui comprend une déclaration de consentement, une épreuve de lecture, un exemple de la tâche et le test lacunaire de conjugaison. Nous avons lu ensemble la déclaration de consentement que les participants ont ensuite signée. Ensuite, nous avons expliqué que le travail était individuel et qu'aucune question concernant le lexique, la syntaxe ou la sémantique ne pourrait être formulée. La passation a débuté avec l'épreuve de lecture qui a pris 20 minutes environ. Puis, nous avons fait ensemble l'exemple de la tâche de conjugaison afin d'avoir un consensus sur la manière de remplir le test lacunaire de conjugaison. Finalement, les participants ont rempli le test lacunaire de conjugaison. La durée de la passation a été de 55 minutes en moyenne.

Les deux participantes prises hors milieu universitaire ont bénéficié du même traitement que les autres participants de l'étude et ont toutes les deux été rencontrées en même temps.

4.6 Saisie et codage des données

Les données recueillies par le biais de nos trois instruments de mesure ont été transcrites dans un fichier Excel afin de poursuivre l'analyse statistique et l'interprétation subséquente. Les réponses fournies à l'épreuve de lecture et au test lacunaire de conjugaison ont été corrigées par la responsable de ce projet. Nous avons créé des colonnes pour chaque question du questionnaire sociodémographique et de l'épreuve de lecture ainsi que pour chacun des 60 items ; c'est-à-dire les 60 verbes à conjuguer soit au *pretérito*, soit à l'imparfait. Ensuite, nous avons accordé un point pour chaque réponse correcte pour un maximum de 60 points.

4.7 Analyse des données

Nous avons d'abord effectué des analyses descriptives afin d'obtenir un portrait global de nos données. Les analyses descriptives sont des mesures dérivées directement de l'échantillon (Larson-Hall, 2010, p. 44). Ainsi, nous présentons la moyenne, l'écart-type et l'indice de symétrie pour les résultats obtenus à notre épreuve de lecture et à notre test lacunaire de conjugaison, respectivement. La moyenne représente le pourcentage global des résultats (Larson-Hall, 2010, p. 44) et l'écart-type montre la manière dont les données se regroupent autour de la moyenne (Larson-Hall, 2010, p. 402). Pour sa part, l'indice de symétrie, qui est le calcul issu de la division de la valeur de symétrie par son erreur type, représente la normalité de la distribution s'il est inférieur à 2 (Larson-Hall, 2010, p.78).

Ensuite, nous avons effectué les analyses inférentielles afin de pouvoir répondre à notre question de recherche et vérifier notre hypothèse selon laquelle le choix du *pretérito/imperfecto* est influencé par les propriétés sémantiques des prédicats verbaux en L2 chez des apprenants de niveau intermédiaire/avancé dont la L1 marque cette distinction. Nous avons donc effectué un test de corrélation de Pearson qui nous a permis de vérifier la cohérence existante parmi les résultats obtenus dans nos deux épreuves, soit celle de lecture et celle de conjugaison. Nous nous sommes servies du test t de Student afin de comparer les résultats obtenus pour les contextes typiques et atypiques. Dans le cas où nos distributions n'étaient pas normales, nous avons utilisé le test de Wilcoxon afin d'effectuer nos comparaisons. Nous nous sommes aussi servie de l'analyse de la variance (ANOVA) qui nous a permis de vérifier l'effet de la variable groupe. Nous avons effectué des tests à effets intersujets dans le but de vérifier la présence d'un effet intergroupe entre nos contextes typiques et atypiques et parmi nos catégories sémantiques (état, activité, accomplissement et achèvement).

4.8 Synthèse

Dans ce présent chapitre, nous avons présenté en détail l'approche méthodologique de notre expérimentation. Nous avons exposé en premier lieu le devis expérimental et ensuite, nous avons dressé le portrait de notre population participante. Après, nous avons détaillé les

instruments de mesure et la méthodologie suivie afin de nous assurer de la fiabilité de nos instruments. Finalement, nous avons indiqué la manière dont nous avons procédé pour saisir et coder nos données. Dans le chapitre suivant, nous rapporterons les résultats issus des analyses statistiques.

CHAPITRE V

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats issus de l'analyse des données obtenues de notre épreuve de lecture et de notre test lacunaire de conjugaison, qui nous permettront de vérifier notre hypothèse : le choix du *pretérito/imperfecto* est influencé par les propriétés sémantiques des prédicats verbaux en L2 chez des apprenants de niveau intermédiaire/avancé dont la L1 marque cette distinction. Nous présentons les résultats des analyses descriptives et inférentielles dans l'ordre suivant : les résultats à l'épreuve de lecture et à l'épreuve de conjugaison (5.1) et ensuite, les résultats de la corrélation entre ces deux épreuves (5.2), les résultats à l'épreuve de conjugaison par groupe de niveau de compétence langagière (5.3) et les comparaisons des catégories sémantiques à l'intérieur de chaque contexte (5.4), suivis des différences entre les contextes typiques et atypiques (5.5) de comparaisons par paires (5.6) et de l'usage des aspects grammaticaux par contexte (5.7). Nous terminons notre chapitre avec une synthèse des résultats (5.8)

5.1 Analyses globales

Nous présentons dans ce qui suit les résultats des analyses descriptives obtenues à notre épreuve de lecture et à notre test lacunaire de conjugaison. D'abord, nous exposons les résultats des analyses descriptives effectuées sur les données obtenues à l'épreuve de lecture et ensuite celles effectuées sur les données obtenues de l'épreuve de conjugaison pour l'ensemble des contextes, à savoir typiques et atypiques.

5.1.1 Résultats à l'épreuve de lecture

Dans le tableau 5.1, nous présentons les résultats à l'épreuve de lecture (moyenne et écart type).

Tableau 5.1
Résultat à l'épreuve de lecture

	Moyenne	Écart-type	Ratio de symétrie
Lecture	4,20	1,584	0,433

Note. Max=7

Le tableau 5.1 nous permet de voir que nos participants ont obtenu 4.20 sur 7 de moyenne (60 %). Une vérification de la normalité de la distribution effectuée au moyen du calcul du ratio de symétrie (Larson-Hall, 2010) révèle que les données sont normalement distribuées (0.433). Le ratio de symétrie, qui se calcule en divisant l'indice de symétrie par son erreur type est considéré comme étant représentatif d'une distribution normale lorsqu'il est inférieur à 2 (Larson-Hall, 2010, p. 78).

5.1.2 Résultats à l'épreuve de conjugaison

Le tableau 5.2 présente le résultat moyen, l'écart type, l'indice de symétrie ainsi que le ratio de symétrie pour l'épreuve de conjugaison.

Tableau 5.2
Distribution des réponses à la tâche globale de conjugaison

	Moyenne	Écart type	Indice de Symétrie (ET= 0,427)	Ratio de symétrie
Typique	23,6	4,88	-0,605	1,416
Atypique	18,1	6,05	0,207	0,484
Typique + Atypique	41,7	9,556	0,032	0,074

Note. Max=29 pour typiques et 24,3 pour atypiques.

Les valeurs présentées dans le tableau 5.2 nous révèlent dans un premier temps que la moyenne de la tâche de conjugaison est de 41,7 sur un maximum possible de 60. Les

participants semblent avoir obtenu un résultat plus élevé dans le cas des contextes typiques. Dans un second temps, les résultats révèlent que l'indice de symétrie est inférieur à 2, nous indiquant que nos distributions sont normales. Nous confirmons également l'égalité de la variance sur la base des valeurs des écarts types qui sont considérablement inférieures aux moyennes (voir Larson-Hall, 2010, p. 66-67).

Afin de vérifier si les différences observées entre les résultats obtenus dans les contextes typiques et atypiques sont bien statistiquement significatives, nous avons effectué des comparaisons à l'aide du test-t de Student. Le résultat de l'analyse met en évidence une différence entre les moyennes significative ($t(29)=5,54$; $p=0,003$) à savoir, la moyenne obtenue pour les contextes typiques est statistiquement plus élevée que celle obtenue dans les contextes atypiques.

5.2 Corrélation entre les résultats de l'épreuve lecture et de conjugaison

Nous avons voulu nous assurer qu'une certaine cohérence au sein des résultats obtenus à nos deux épreuves, celle de lecture et celle de conjugaison, existait bien. Pour ce faire, nous avons eu recours à l'analyse de corrélation bivariable de Pearson. Cette analyse nous permet de constater la force de la relation entre nos deux variables. Les résultats de l'analyse corrélationnelle sont présentés au tableau 5.3

Tableau 5.3
Corrélation entre le groupe et la tâche de conjugaison

	Conjugaison globale	Conjugaison contextes typiques	Conjugaison contextes atypiques
Lecture	0,583	0,635	0,408
	0,001**	0,000**	0,025*

Note. n=31. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Le tableau 5.3 nous permet de visualiser qu'il existe une corrélation entre les résultats de l'épreuve de lecture et ceux de la tâche de conjugaison que ce soit pour les contextes typiques ou atypiques. Ces résultats confirment donc que nos épreuves de lecture et de conjugaison reflètent une même compétence langagière chez nos participants.

5.3 Analyses par groupe de niveaux de compétence langagière

Nous avons ensuite créé des groupes de participants sur la base des résultats obtenus aux sept questions posées dans la tâche de lecture. Pour ce faire, nous nous sommes servies d'une analyse en nuées dynamiques (*means cluster*). Cette analyse mène au regroupement suivant de nos participants. Le groupe 1 (G1) comporte les participants ayant obtenu la note de 1, de 2 ou de 3 ; le groupe 2 (G2), ceux qui ont obtenu la note de 4 et le groupe 3 (G3), les participants qui ont obtenu la note de 5, de 6 et de 7. Afin de nous assurer de la validité de la constitution de nos groupes, nous avons effectué une analyse de la variance (ANOVA) à un facteur nous permettant de vérifier un effet de la variable groupe. Le résultat de l'analyse met en évidence un tel effet de la variable groupe ($F(2)=75,978$; $p=0,000$). Ensuite, nous avons examiné les comparaisons post-hoc réalisées à l'aide de la méthode de la différence la moins significative (*Least Significant Difference*) afin de nous assurer que nos groupes sont bien statistiquement différents les uns des autres. Les résultats des comparaisons entre les paires de groupes sont présentés au tableau 5.4

Tableau 5.4
Différence de moyennes entre les groupes

Groupes	Différence de moyennes	<i>p</i>
G1-G2	-1,78	0,000
G2-G3	-1,57	0,000
G1-G3	-3,35	0,000

À la lecture du tableau 5.4, il est possible de voir que tous les groupes sont statistiquement différents les uns des autres à $p=0,000$. Nous présentons dans ce qui suit les résultats obtenus à l'épreuve de conjugaison en fonction des groupes de lecture.

5.3.1 Résultats à l'épreuve de conjugaison en fonction des groupes de lecture

Le tableau 5.5 nous permet d'observer les résultats descriptifs obtenus à la tâche de conjugaison en fonction des contextes typiques et atypiques et en fonction des trois groupes de compétence langagière (groupes basés sur le résultat à la tâche de lecture).

Tableau 5.5
Résultats à la tâche de conjugaison par groupe de participants

	G1 n=9				G2 n=7				G3 n=14			
	M	ET	S	Ind.	M	ET	S	Ind.	M	ET	S	Ind.
Typique	19,77	4,6	-,024	0,03	23,14	5,36	-,276	0,343	26,28	2,97	-,754	1,26
Atypique	14,66	4,21	-,281	,391	16,14	6,2	,673	0,847	21,28	5,64	-,247	,413
Typique + Atypique	34,44	6,3	,426	,594	39,28	10,14	,868	1,09	47,57	7,41	-,941	1,57

Note. M=moyenne ; ET= Écart type ; S= Symétrie ; Ind. = Indice de symétrie

De manière globale, on peut noter à la lecture du tableau 5.5 que les moyennes augmentent par rapport au niveau plus élevé de compétence langagière et elles sont aussi plus élevées pour les contextes typiques. La moyenne totale pour les contextes typiques est de 69,19 et celle des contextes atypiques est de 52,08.

Ces résultats nous révèlent encore une fois que l'indice de symétrie est inférieur à 2 indiquant ainsi une distribution normale. Nous confirmons également l'égalité de la variance de nos données sur la base des valeurs des écarts types qui sont considérablement inférieures aux moyennes (voir Larson-Hall, 2010, p. 66-67).

5.3.2 Différence entre les contextes typiques et atypiques par groupe de lecture

Nous avons ensuite choisi d'effectuer une analyse de la variance (ANOVA). Le test de Levene révèle que la variance est égale entre nos groupes avec des valeurs de p supérieures à 0,05. Afin de nous assurer de l'effet du groupe entre nos deux contextes, nous avons effectué un test à effets intersujets dont nous présentons les résultats au tableau 5.6.

Tableau 5.6
Résultats de l'analyse de la variance intersujets

	ddl	F	p	Eta carré	Puissance observée
Typique	2	6,906	0,004	0,338	0,892
Atypique	2	4,713	0,018	0,259	0,742

Les résultats du tableau 5.6 nous révèlent que nous avons bel et bien un effet intergroupe entre nos contextes typiques ($p=0,004$) et atypiques ($p=0,018$).

Nous présenterons dans ce qui suit les résultats de nos comparaisons multiples ; c'est-à-dire, la comparaison des groupes pris deux à deux pour chacun des contextes.

5.3.3 Comparaisons des contextes typiques et atypiques entre les groupes de lecture

Après avoir confirmé l'effet intergroupe avec les analyses précédentes, nous présentons, au tableau 5.7, les résultats des analyses comparatives des contextes par rapport aux trois groupes de lecture que nous avons créés à partir de nos statistiques, basées sur le nombre de bonnes réponses obtenues par les participants aux sept questions posées à l'épreuve de lecture.

Tableau 5.7
Comparaison de contextes entre les groupes de lecture

Groupes	Typiques		Atypiques	
	Différences de moyennes	<i>p</i>	Différences de moyennes	<i>p</i>
G1-G2	-3,3651	0,116	-1,4762	0,592
G1-G3	-6,5079*	0,001	-6,6190*	0,008
G2-G3	-3,1429	0,111	-5,1429*	0,049

Les résultats présentés au tableau 5.6 nous permettent de voir une différence statistiquement significative dans le cas des contextes typiques entre le groupe G3 et G1, avec un *p* de 0,001. Pour ce qui est de nos contextes atypiques, les résultats nous révèlent des différences significatives entre les groupes G1 et G3/G3 et G1 (*p*=0,008), G2 et G3/G3 et G2 (*p*=0,049).¹⁵ Afin de rentrer plus dans les détails, nous présentons dans ce qui suit, les résultats de la comparaison de nos deux contextes, typiques et atypiques, à l'intérieur de chacun des trois groupes de lecture.

5.3.4 Comparaisons par paire de contextes à l'intérieur de chaque groupe

Étant donné que les résultats des analyses précédentes nous ont montré des différences significatives des contextes entre les groupes, nous procédons maintenant à l'observation des résultats issus des analyses du test par paire des deux contextes à l'intérieur de chaque groupe de lecture. Ces résultats sont présentés au tableau 5.8.

¹⁵ Aucune correction du seuil alpha n'est nécessaire comme trois comparaisons multiples seulement ont été effectuées (Keselman, Games, & Rogan, 1979).

Tableau 5.8
Comparaison des paires de contextes à l'intérieur de chaque groupe

Différences typique atypique		
Groupes	Différences de moyennes	<i>p</i>
G1	5,111	0,001
G2	7,000	0,003
G3	5,000	0,002

Les résultats présentés au tableau 5.8 nous confirment une différence statistiquement significative entre les contextes typiques et atypiques à l'intérieur de chacun de nos trois groupes de lecture. Jusqu'à présent, nos analyses inférentielles nous mènent à répondre de manière affirmative à notre question de recherche, à savoir : le choix du *pretérito/imperfecto* est-il influencé par l'aspect lexical ?

Dans le but de répondre d'une manière plus précise encore à notre question de recherche et donc de vérifier notre hypothèse, nous procédons à l'observation des résultats des analyses inférentielles de nos quatre catégories sémantiques de prédicats verbaux (état, activités, accomplissement et achèvement) de manière globale et à l'intérieur de chacun des groupes de participants.

5.4 Comparaison des catégories sémantiques à l'intérieur de chaque contexte

Dans le but de vérifier si des différences existent entre les catégories sémantiques, nous avons utilisé la procédure du test *t* de Student à d'échantillons appariés. Nous avons d'abord comparé les catégories sémantiques dans les contextes atypiques. Aucune différence significative n'a été observée entre les paires de catégories. Nous avons ensuite vérifié si des différences pouvaient être observées entre les catégories sémantiques dans des contextes typiques. Encore une fois aucune différence n'a pu être observée. Finalement, nous avons comparé les catégories sémantiques dans chacun des contextes, typique et atypique, et avons

trouvé deux différences significatives, à savoir : Achèvement $p=0,003$ et Accomplissement $p=0,000$.

5.5 Différences entre les catégories sémantiques dans chacun des contextes

D'abord, nous présentons les moyennes pour chacune des catégories sémantiques pour les contextes typiques et atypiques de manière globale ; c'est-à-dire, pour l'ensemble des participants. Nous présentons ces résultats dans le tableau 5.9.

Tableau 5.9
Moyennes générales

	Catégories sémantiques							
	typiques				atypiques			
	état	act	acc	ach	état	act	acc	ach
Moyenne	5,608	5,569	6,283	6,283	4,762	4,381	4,381	4,704
Erreur standard	0,345	0,365	0,266	0,228	0,320	0,386	0,395	0,397
%	70,1	69,61	78,53	77,93	59,52	58,76	54,76	58,8

Note. Act= activité ; acc= accomplissement ; ach=achèvement.

Les résultats du Tableau 5.9 nous permettent de voir, d'abord, que les moyennes des catégories sémantiques les plus élevées, entre 69,61 et 77,93, correspondent aux contextes typiques. En contraste, les résultats montrent des moyennes oscillant entre le 54 et le 59,5 pour les contextes atypiques. Cela nous indique le degré de facilité attendu quant au choix du *prétérito/imperfecto* dans chacun des contextes. Ainsi, le choix de *prétérito/imperfecto* semble avoir été plus facile dans les contextes typiques que dans les contextes atypiques.

Le test omnibus a révélé un effet du groupe significatif ($F(7)=3,344$, $p=0,013$, η^2 carré partiel=0,56). Afin de vérifier où réside exactement cet effet parmi nos catégories

sémantiques (état, activité, accomplissement et achèvement) nous avons effectué un test à effets intersujets dont nous présentons les résultats au tableau 5.10.

Tableau 5.10
Test à des effets intergroupe ANOVA

Catégories sémantiques								
	typiques				atypiques			
	état	act	acc	ach	état	act	acc	ach
F (2, 27)	3,662	1,182	8,808	2,053	2,308	5,081	0,324	5,793
p	0,039	0,322	0,001	0,148	0,119	0,013	0,726	0,008

Note. act= activité ; acc= accomplissement ; ach=achèvement.

Ces résultats nous révèlent que nous avons un effet intergroupe dans la moitié de nos catégories sémantiques réparties de manière homogène, mais complémentaire dans les deux contextes. Ainsi, on observe un effet significatif du groupe, pour la catégorie sémantique des états (0,039) et pour les accomplissements (0,001), dans les contextes typiques. Pour ce qui est des contextes atypiques, un effet significatif est observé pour la catégorie sémantique des activités (0,013) et celle des achèvements (0,008). Ainsi, nous pouvons voir où réside exactement l'effet du groupe dont on a parlé dans la section précédente.

Nous présenterons dans ce qui suit les résultats des analyses descriptives des toutes les catégories sémantiques dans les deux contextes, typiques et atypiques, en fonction de nos trois groupes de participants.

5.5.1 Moyennes obtenues selon les catégories sémantiques par groupe de lecture

Les résultats précédents nous ont permis d'observer les moyennes de toutes nos catégories sémantiques pour les deux contextes de manière globale, c'est-à-dire, pour le groupe de

lecture complet. Dans le tableau 5.11, nous allons présenter ces mêmes résultats en fonction de chacun de nos trois groupes de participants.

Tableau 5.11

Moyennes obtenues par chaque groupe en fonction des contextes et des types de verbes

Catégories sémantiques								
	typiques				atypiques			
	état	act	acc	ach	état	act	acc	ach
G1	4,825 (60,25%)	4,952 (61,87%)	4,778 (59,6%)	5,778 (71,25%)	4,579 (57,12%)	4,063 (50,75%)	4,0 (50%)	3,111 (38,87%)
G2	5,224 (65,25%)	5,551 (68,75%)	6,857 (85,62%)	6,143 (76,25%)	4,082 (51%)	3,755 (46,87%)	4,429 (55,25%)	4,857 (60,62%)
G3	6,776 (83,75%)	6,204 (77,5%)	7,214 (90,12%)	6,786 (84,75%)	5,633 (70,37%)	6,286 (78,5%)	4,714 (58,87%)	6,143 (76,25%)

Note. act= activité ; acc= accomplissement ; ach=achèvement.

Les résultats du tableau 5.11 nous montrent que les valeurs des moyennes augmentent en fonction du groupe de participants dont la compétence langagière est plus développée. Nous pouvons donc observer une corrélation entre le choix correct de *pretérito/imperfecto* et le niveau de compétence langagière des participants. Nous remarquons toutefois un comportement inattendu au sein du Groupe 2, car les moyennes des catégories sémantiques des états et des activités dans les contextes atypiques sont inférieures à celles du Groupe 1. Ce comportement pourrait s'expliquer par le fait que notre tâche de lecture visant à créer nos trois groupes de lecture ne mesurait pas particulièrement la conjugaison de formes perfectives et imperfectives mais la compétence langagière globale. D'ailleurs, il nous est possible de distinguer les catégories sémantiques plus faciles et plus difficiles pour chacun des trois groupes. Pour le Groupe 1, la catégorie sémantique la plus facile est celle des achèvements dans le contexte typique (71,25 %) et la plus difficile aussi dans le contexte atypique

(38,87 %). Quant au Groupe 2, la catégorie sémantique la plus facile est celle des accomplissements dans le contexte typique (85,62 %) et la plus difficile est les activités au contexte atypique (46,87 %). Par rapport au G3, la catégorie sémantique la plus facile est celle d'accomplissements au contexte typique (90,12 %) et aussi la plus difficile au contexte atypique (58,87 %). Selon ces résultats, nous pouvons affirmer que le contexte typique a été mieux réussi que le contexte atypique. Aussi, les valeurs plus élevées des moyennes dans les catégories sémantiques exigeant l'usage du *prétérito*, c'est-à-dire, les accomplissements et les achèvements au contexte typique et les états et les activités au contexte atypique, nous permettent de signaler une préférence pour ce temps du passé.

Nous présentons dans ce qui suit, les résultats de la comparaison de toutes nos catégories sémantiques dans les deux contextes, typiques et atypiques, parmi les trois groupes.

5.6 Comparaisons par paires

Les résultats des analyses précédentes nous ont montré les moyennes de chacune des catégories sémantiques pour nos deux contextes, typiques et atypiques à l'intérieur de chaque groupe G1, G2, G3. Nous vérifions maintenant si les différences observées dans les moyennes présentées au tableau 5.11 sont statistiquement significatives. Pour ce faire, nous procédons à l'observation des résultats issus des analyses du test par paire des toutes nos catégories sémantiques pour les deux contextes parmi nos trois groupes.

Ainsi, les comparaisons entre les groupes G3-G1 comportent le nombre le plus grand de différences moyennes significatives, suivi par les comparaisons entre les groupes G2-G3 et G1-G2. En ce qui concerne les catégories sémantiques, nous pouvons voir à l'aide des résultats du test de Wilcoxon, que pour les groupes G1-G3 ce sont les accomplissements (-2,347 ; $p=0,000$) suivis des états (-1950 ; $p=0,018$) qui sont les plus significatifs dans le contexte typique et pour le contexte atypique ce sont les achèvements (-3,032 ; $p=0,002$) et les activités (-2,222 ; $p=0,006$). Ensuite, nous avons la comparaison significative de la catégorie sémantique des activités en contexte atypique (-2,531 ; $p=0,012$) pour les groupes

G2-G3 suivi de la comparaison significative des accomplissements en contexte typique (-2,079 ; $p=0,006$) pour les groupes G1-G2.

5.7 Usage des aspects grammaticaux par contexte

Le tableau 5.12 nous permet de visualiser la distribution du bon usage des aspects grammaticaux à la tâche de conjugaison globale pour les contextes typiques et atypiques. Nous avons utilisé l'indice de symétrie afin de vérifier la normalité des distributions

Tableau 5.12
Distribution des aspects grammaticaux à la tâche globale de conjugaison

	Prétérito		Imparfait	
	Typique	Atypique	Typique	Atypique
Moyenne	12,73	8,76	11,5	9,36
Écart-type	2,61	2,93	3,36	4,00
Symétrie	1,35	0,009	0,451	0,95
Ratio de symétrie	3,17	0,021	1,056	0,22

Note. Erreur type associée à l'indice de symétrie =0,427

Les valeurs présentées dans le tableau 5.12 nous révèlent, dans un premier temps, que les moyennes des aspects grammaticaux pour les contextes typiques sont plus élevées que celles des contextes atypiques. Dans un second temps, il est également possible d'observer que les résultats des participants pour le *prétérito* dans les contextes typiques ne sont pas normalement distribués¹⁶. Donc, afin de vérifier si les différences observées entre les résultats obtenus dans les contextes typiques et atypiques sont bien statistiquement significatives, nous avons effectué des comparaisons à l'aide du test de Wilcoxon qui nous ont révélé les résultats suivants : $Z=-2,855$; $p=0,004$ pour la comparaison entre l'imparfait typique et atypique, ce qui nous permet de dire que l'usage de cet aspect grammatical a été mieux réussi dans le

¹⁶ Une distribution est considérée normale quand le ratio de symétrie est inférieur à 2. Celui-ci se calcule en divisant l'indice de symétrie par son erreur type (Larson-Hall, 2010, p. 78).

contexte typique. Aussi, un résultat de $Z=-4,127$; $p=0,000$ pour la comparaison entre le *pretérito* typique et atypique, ce qui nous laisse entendre qu'un meilleur usage du *pretérito* a été réalisé dans le contexte typique. Ensuite, nous avons comparé les deux aspects grammaticaux à savoir *pretérito* et imparfait à l'intérieur de chacun des contextes, typique et atypique, et nous avons eu les résultats suivants : $Z=-1,72$; $p=0,086$ pour le contexte typique et $Z=-1,33$; $p=0,182$ pour le contexte atypique. Les résultats précédents suggèrent qu'il n'y a aucun suremploi d'un aspect grammatical en particulier au détriment de l'autre.

5.8 Synthèse des résultats

Nous avons exposé dans ce chapitre les résultats des analyses statistiques qui nous aident à déterminer si le choix de *pretérito/imperfecto* est influencé par les propriétés sémantiques des prédicats verbaux. Avec ces analyses, nous avons pu observer un lien statistiquement significatif entre le choix du *pretérito/imperfecto* et les quatre catégories sémantiques (états, activités, accomplissements et achèvements) tant dans les contextes typiques qu'atypiques et cela indépendamment du niveau de compétence langagière de nos participants. Dans cette optique, nous avons préalablement créé trois groupes statistiquement différents les uns des autres sur la base de la compétence langagière des participants mesurée au moyen d'une tâche de lecture.

Les résultats des analyses de la conjugaison au total et à l'intérieur de chaque groupe nous ont montré une performance significative meilleure dans les contextes typiques que dans les contextes atypiques, ce qui vient à répondre de manière affirmative à notre question de recherche. D'ailleurs, une corrélation positive avec le niveau de compétence langagière a également été observée. Donc, plus la compétence langagière est élevée, plus les moyennes de la conjugaison le sont, aussi. Cette corrélation a été corroborée de manière globale et à l'intérieur de chaque groupe. Il nous a aussi été possible d'observer grâce à la comparaison par paire entre nos trois groupes de lecture que le G3 a eue la meilleure performance à l'heure de bien choisir les aspects grammaticaux. Ainsi, les catégories sémantiques les mieux réussies pour le contexte typique étaient les accomplissements et les états et pour le contexte atypique les achèvements et les activités.

Enfin, les comparaisons effectuées à l'aide du test de Wilcoxon nous ont permis de voir que les deux aspects grammaticaux soit l'imparfait et le *pretérito* ont été mieux réussis en contexte typique. Également, aucun suremploi d'un aspect grammatical au détriment de l'autre n'a été observé.

Dans le chapitre suivant, nous discuterons des résultats ici exposés et répondrons à notre question de recherche.

CHAPITRE VI

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté les analyses descriptives et inférentielles faites aux résultats obtenus à l'épreuve de lecture et au test lacunaire de conjugaison. Dans le présent chapitre, dans un premier temps, nous répondrons à notre question de recherche par la vérification de notre hypothèse et dans un second temps, nous discuterons de nos résultats au regard des études antérieures (6.1). Enfin, nous exposerons les limites de notre étude (6.2) ainsi que leurs implications (6.3).

6.1 Vérification de notre hypothèse de recherche

Rappelons, d'abord, que notre question de recherche était : l'aspect lexical influence-t-il le choix du *pretérito/imperfecto* chez des étudiants francophones apprenants de l'espagnol de niveau intermédiaire/avancé ? À la suite de notre recension des écrits présentée au chapitre III, nous avons formulé l'hypothèse suivante : le choix du *pretérito/imperfecto* est influencé par les propriétés sémantiques des prédicats verbaux en espagnol L2 chez des apprenants francophones de niveau intermédiaire/avancé dont la L1, le français, marque cette distinction. Les résultats obtenus nous permettent de confirmer notre hypothèse de recherche. Rappelons que les résultats des analyses statistiques réalisées ont démontré un meilleur emploi dans les contextes typiques des aspects grammaticaux et aucun suremploi d'un aspect grammatical au détriment de l'autre. De cette manière, nous avons pu vérifier que le choix des aspects grammaticaux est influencé par les propriétés sémantiques des prédicats verbaux chez nos apprenants intermédiaires avancés de l'espagnol.

Les premiers résultats qui nous ont permis de vérifier notre hypothèse de recherche correspondaient à ceux obtenus du résultat global des participants à la tâche de conjugaison. Ceux-ci ont révélé une différence statistiquement significative entre les contextes typiques et atypiques (voir tableau 5.2). Ainsi, les contextes typiques ont mené à la moyenne la plus élevée (voir tableau 5.3). Rappelons que dans la présente étude le contexte typique fait référence aux situations où les marqueurs morphologiques perfectifs ou imperfectifs sont appliqués au type de verbe avec lequel le marqueur partage une affinité en ce qui concerne les caractéristiques sémantiques (Howard, 2002). Le contexte atypique, pour sa part, fait référence à la situation où les marqueurs morphologiques sont appliqués au type de verbe avec lequel le marqueur a moins d'affinité en ce qui concerne les caractéristiques sémantiques (Howard, 2002). Ainsi, les états et les activités sont moins perfectifs et les accomplissements et les achèvements s'avèrent plus perfectifs (Andersen, 1991 ; Labelle, Godard et Longtin 1999). Dans cette optique, l'emploi typique des aspects grammaticaux était attendu, car selon l'hypothèse de l'aspect lexical, le choix de l'aspect grammatical est lié aux caractéristiques sémantiques des prédicats verbaux (Andersen, 1986 ; Bardovi-Harlig et Reynolds, 1995 ; Collins, 2002 ; Howard, 2002 ; Salaberry, 2000 ; Izquierdo, 2009). D'ailleurs, l'emploi typique des aspects grammaticaux chez des participants de niveau avancé a été vérifié dans des études antérieures (Bardovi-Harlig et Reynolds, 1995 ; Collins, 2002, Howard, 2002 ; Izquierdo, 2009). Les résultats précédents qui nous montrent un emploi typique des aspects grammaticaux appuyés par une différence statistiquement significative entre les contextes typiques et atypiques (voir tableau 5.6) et par l'ensemble des nos participants et à l'intérieur de chacun de nos trois groupes de lecture (voir tableau 5.8).

Nous avons ensuite procédé à vérifier l'usage des aspects grammaticaux pour chacun des prédicats verbaux à savoir : état, activité, accomplissement et achèvement au sein de chaque contexte, typique et atypique, afin de connaître les catégories verbales les mieux réussies. Dans cette perspective, les résultats obtenus quant à l'effet intergroupe (voir tableau 5.10) nous laisseraient parler d'une certaine facilité au moment de faire le bon choix des aspects grammaticaux, imperfectif et perfectif, pour les états et les accomplissements en contexte typique. Pour ce qui est des contextes atypiques, la facilité semble être pour les activités et les achèvements. Ainsi, ce sont les accomplissements suivis des états, les prédicats verbaux qui

se sont révélés les plus faciles dans le contexte typique et les activités et les accomplissements dans le contexte atypique. En ce qui concerne les catégories verbales dont le bon choix des aspects grammaticaux semble être plus problématique, nos résultats nous ont montré que ce sont les états et les accomplissements en contexte atypique. Cependant, les deux aspects grammaticaux ont été mieux réussis en contexte typique et aucun aspect grammatical n'a été surutilisé au détriment de l'autre.

6.1.1 Discussion de nos résultats au regard des études antérieures

Dans cette partie, nous allons discuter de nos résultats au regard des études antérieures, en les comparant principalement avec ceux d'Izquierdo (2009) puisque la présente recherche s'avère une reprise partielle de cette dernière étude.

Izquierdo (2009) affirme que les apprenants hispanophones du français ne privilégient pas l'usage du passé composé au détriment de l'imparfait et que le choix des aspects grammaticaux s'effectue en fonction de l'aspect lexical dans tous les niveaux de la compétence langagière. Sur la base des constats précédents, l'auteur affirme que l'existence des mêmes valeurs aspectuelles pour l'imparfait dans la L1 des participantes rend facile l'utilisation de cet aspect grammatical notamment dans les contextes typiques en français L2 en évitant, en conséquence, le suremploi du passé composé. Cependant, dans les contextes atypiques, l'influence de l'aspect lexical sur le choix des aspects grammaticaux semble être plus forte que le transfert positif de la L1 qui partage les mêmes valeurs aspectuelles pour l'imparfait avec la L2. La présente étude qui s'avère une reprise partielle de celle d'Izquierdo (2009), puisque nous avons refait l'étude en inversant la L1 et la L2 chez une population intermédiaire-avancé ne diverge que très peu des résultats obtenus par Izquierdo 2009.

Tel que nous l'avons présenté en (6.1), nos participants francophones apprenants de l'espagnol de niveau intermédiaire-avancé n'ont surutilisé aucun aspect grammatical au détriment de l'autre et ils ont fait un usage typique des aspects grammaticaux ce qui correspond aux résultats d'Izquierdo (2009). Ainsi, le choix des aspects grammaticaux dans les contextes typiques pose moins de difficulté que le choix des aspects grammaticaux dans le

contexte atypique chez des apprenants de niveau avancé. Dans cette optique, même dans les niveaux avancés de l'acquisition, l'aspect lexical influence le bon choix des aspects grammaticaux au détriment du transfert positif.

Nos résultats viennent aussi confirmer l'argument de Collins (2004) relativement à l'influence du transfert positif qui s'opère selon les étapes acquisitionnelles de l'hypothèse de l'aspect lexical en affectant le taux et non la distribution de l'usage des aspects grammaticaux. Le rôle du transfert positif dans l'acquisition de l'aspect grammatical a été déjà expliqué par Collins et Izquierdo (2008). Les auteurs ont suggéré que grâce au transfert positif les hispanophones ont choisi de manière plus appropriée les aspects grammaticaux que les anglophones et qu'ils n'ont suremployé aucun aspect grammatical au détriment de l'autre. Izquierdo (2009) suggère pour expliquer cet effet que les hispanophones se sont servis de leurs connaissances des différences entre valeurs aspectuelles de l'imparfait et celles du passé composé en espagnol pour comprendre, retenir et avoir accès aux valeurs aspectuelles équivalentes en français L2 en évitant ainsi le suremploi d'un aspect grammatical en particulier. Cependant, ayant mieux réussi dans les contextes typiques, nos participants divergent de l'usage des locuteurs natifs puisque ces derniers utilisent soit le perfectif soit l'imperfectif avec tous les types de prédicats verbaux pour exprimer la valeur aspectuelle que chaque verbe exige dans un contexte déterminé en annulant ainsi l'effet de l'aspect lexical (Howard, 2002).

Par ailleurs, nos résultats nous mènent à reprendre la question posée par Windford (2003) : pourquoi l'acquisition n'est pas toujours exacte dans des cas où il existe une congruence entre la L1 et la L2 ? Une possible réponse pourrait se trouver au sein du *Markedness Differential Hypothesis* proposant que les apprenants puissent tout simplement remplacer certaines propriétés ou structures de la L1 pour des homologues correspondants dans la L2 (Windford, 2003, p. 233). C'est sur la base de cette influence de la L1 qu'Andersen (1983) a proposé le *Transfert to Somewhere Principle* : une forme grammaticale où la structure se produit régulièrement et de manière significative dans l'interlangue si et seulement les principes acquisitionnels naturels sont compatibles avec la structure de la L1 ou s'il existe déjà dans l'input de la L2 le potentiel pour la généralisation afin de produire la même forme

ou structure dans l'interlangue. À la lumière de ce principe, nous pourrions signaler comme Izquierdo (2009) que nos participants ont été limités par un certain manque de connaissance des valeurs aspectuelles de leur L1 et L2 afin de pouvoir faire le lien avec leur L1 et profiter de l'équivalence du système aspectuel de l'espagnol et du français.

En ce qui concerne les prédicats verbaux qui ont été les plus influencés par l'aspect lexical pour le bon choix des aspects grammaticaux dans les contextes atypiques, nous avons les états et les accomplissements. Notre résultat coïncide avec celui d'Izquierdo pour les états et diffère pour les accomplissements puisque ce sont les achevements les prédicats verbaux les plus problématiques pour les hispanophones apprenant français chez Izquierdo (2009). Dans cette perspective, nous pouvons aussi suggérer, tout comme, Bardovi-Harlig (1995), Howard (2002), Izquierdo et Collins (2008), Izquierdo (2009), Rocca (2002) et Chan, Finberg, Costello et Shirai (2012) que dans notre étude, le trait non dynamique et moins perfectif que caractérise les verbes d'état s'oppose à l'utilisation de l'aspect grammatical du prétérito et que le trait ponctuel et plus perfectif ne permet pas l'usage de l'imparfait avec les verbes d'accomplissement.

Dans notre problématique nous avons fait référence à l'existence d'une possible asymétrie en ce qui concerne l'acquisition de l'opposition aspectuelle perfective/imperfective chez des apprenants francophones de l'espagnol (population de la présente étude) en comparaison avec l'acquisition de la dite opposition aspectuelle dans une population de hispanophones apprenant l'espagnol (population d'Izquierdo, 2009). Sur la base des exemples d'asymétrie exposés dans notre problématique (voir p. 7), nous pouvons dire qu'une asymétrie est une différence dans le développement de l'interlangue en ce qui concerne la facilité/difficulté dans l'acquisition des certains éléments langagiers présentant pourtant plusieurs similarités tant dans la L1 que dans la L2. Dans cette perspective, les résultats que nous avons obtenu de notre étude ne nous laissent pas affirmer l'existence d'une asymétrie puisque nos participants francophones apprenants de l'espagnol de niveau intermédiaire-avancé n'ont surutilisé aucun aspect grammatical au détriment de l'autre et ils ont fait un usage typique des aspects grammaticaux tout comme les hispanophones apprenants du français de l'étude d'Izquierdo (2009). La seule différence qui nous laisserait donc suggérer l'existence d'une asymétrie,

expliqué dans le paragraphe précédent, se trouve dans le bon choix des aspects grammaticaux perfective/imperfective en contexte atypique, à savoir : accomplissement pour les francophones apprenant l'espagnol, participants de notre étude, versus achèvements chez Izquierdo (2009).

En ce qui concerne les prédicats verbaux qui ont été les plus influencés par l'aspect lexical pour le bon choix des aspects grammaticaux dans les contextes atypiques, nous avons les états et les accomplissements. Notre résultat coïncide avec celui d'Izquierdo pour les états et diffère pour les accomplissements puisque ce sont les achèvements les prédicats verbaux les plus problématiques pour les hispanophones apprenant français chez Izquierdo (2009). Dans cette perspective, nous pouvons aussi suggérer, tout comme, Bardovi-Harlig (1995), Howard (2002), Izquierdo et Collins (2008), Izquierdo (2009), Rocca (2002) et Chan, Finberg, Costello et Shirai (2012) que dans notre étude, le trait non dynamique et moins perfectif que caractérise les verbes d'état s'oppose à l'utilisation de l'aspect grammatical du prétérito et que le trait ponctuel et plus perfectif ne permet pas l'usage de l'imparfait avec les verbes d'accomplissement.

6.2 Pistes de recherches futures

Tout au long du processus d'expérimentation, nous avons remarqué quelques aspects qui pourraient être améliorés lors des futures recherches. Nous les présentons dans ce qui suit.

D'abord, nous avons compté sur la participation de 30 apprenants francophones de l'espagnol de niveau intermédiaire avancé, ce qui nous a menés à constituer nos trois groupes de compétence langagière avec un nombre restreint de participants. Ainsi, afin d'avoir une majeure puissance statistique dans nos résultats, nous proposons donc d'augmenter le nombre de participants dans une étude future.

Nous avons réussi à constituer trois groupes de lecture selon la performance des participants à la tâche de lecture et l'ensemble de ces participants se situait au niveau B2 de la compétence langagière de Cadre commun européen de référence. Cela dit, nos participants ont montré un usage de l'imparfait en contexte atypique dépendant de la compétence langagière. Ainsi, le taux de bon usage de l'imparfait en contexte atypique a augmenté du groupe G1 au G3 mais rappelons qu'aucun aspect grammatical n'a été surutilisé au détriment de l'autre. Cependant, il serait intéressant de choisir des participants se trouvant dans les niveaux débutants de la compétence langagière dans le but de dresser un portrait de l'émergence de l'imparfait.

Rappelons que nous avons utilisé une tâche de compréhension écrite, épreuve de lecture, afin d'établir la compétence langagière globale de nos participants et créer nos trois groupes de lecture. La validité de notre tâche a été démontrée par le bon usage de l'imparfait et le *pretérito* de manière ascendante du G1 au G3 (Voir tableau 5.11). Cependant, nous avons eu un comportement inattendu en ce qui concerne le bon usage du *pretérito* avec les verbes d'état et d'activité dans le contexte atypique dans le G2. Ainsi, les moyennes de ces catégories sémantiques ont été inférieures que celles du G1 pour les mêmes catégories sémantiques (Voir tableau 5.11) et on s'attendait à ce qu'elles soient supérieures comme la compétence langagière était plus développée. Il est possible que ce comportement irrégulier puisse être expliqué par le fait d'avoir dressé la compétence langagière des participants par le biais d'une tâche de compréhension écrite qui visait la compétence langagière globale et non particulièrement la compréhension/production des formes perfectives/imperfectives conjuguées. Dans cette perspective, nous proposons d'ajouter une tâche de compréhension/production écrite de l'imparfait et du *pretérito* dans une recherche future afin de diminuer les possibilités des résultats inattendus comme ceux que nous avons exposés précédemment.

Pour ce qui est de notre instrument de mesure, nous avons utilisé un test lacunaire de conjugaison afin de contrôler l'usage des aspects grammaticaux, *pretérito* et *imperfecto*, à la manière de Salaberry (2002), d'Izquierdo et Collins (2008) et d'Izquierdo (2009). En étant une épreuve écrite qui ne donne aucun choix de réponse, le test lacunaire favorise l'accès aux

connaissances explicites des éléments langagières de la L1 et la L2 et laisse suffisamment du temps pour ce faire (Izquierdo, 2009). Cependant, nous trouvons que dans une autre étude, il serait souhaitable d'ajouter au test lacunaire de conjugaison, une tâche orale sous forme d'entrevue sur les facteurs influençant le choix du perfectif/imperfectif à la manière de Collins et Izquierdo (2008). Les réponses directes des participants fournissent du matériel permettant d'observer le processus, telles que la comparaison de la L2 avec la L1, qui soutient l'acquisition de la L2. Dans notre étude en particulier, le fait de connaître si nos participants sont conscients des similarités des valeurs aspectuelles pourrait nous aider à mieux comprendre les contraintes du transfert positif.

6.3 Implications

Premièrement, nous considérons que les résultats de la présente étude comportent une implication en ce qui a trait à la contribution de nos résultats en faveur de l'influence de l'hypothèse de l'aspect lexical dans l'acquisition de la temporalité aspectuelle en L2. Particulièrement, notre modeste contribution concerne l'influence de l'aspect lexical de langues dont les valeurs aspectuelles sont équivalentes. Également, il serait intéressant de mettre en application les suggestions proposées dans les limites par rapport au nombre de participants et à l'utilisation des entrevues rétrospectives afin d'avoir des statistiques plus puissantes ainsi qu'une compréhension plus approfondie de l'utilisation de la L1 par rapport au bon choix des aspects grammaticaux en L2.

De façon plus importante, nos résultats corroborent ceux d'Izquierdo (2009) particulièrement chez des francophones apprenants de l'espagnol puisqu'ils révèlent les mêmes défis dans l'acquisition de l'opposition aspectuelle perfective/imperfective en espagnol, une langue dont les valeurs aspectuelles sont équivalentes. Ainsi, dans la présente étude, les apprenants francophones de niveau intermédiaire avancé de l'espagnol ont montré qu'ils possèdent des connaissances solides en ce qui concerne les marqueurs aspectuels *pretérito* et *imperfecto*, cependant leur performance du bon usage des aspects grammaticaux reste influencée par l'hypothèse de l'aspect lexical. À l'instar des constatations précédentes, nous adhérons à la proposition de Izquierdo (2009) de proposer un modèle pédagogique basé sur l'intériorisation

de règles grammaticales qui privilégient la relation forme et sens systématiquement et en faisant recours à des activités d'éveil au langage. Le courant de l'éveil au langage privilégie les programmes d'enseignement de langues voisines sur la base du principe de s'appuyer sur les connaissances développées dans la L1 afin de faciliter le développement de la L2, et ce, surtout dans des langues de la même famille (Simard, 2007, p. 193)

CONCLUSION

Dans le cadre de la présente étude, nous avons comme objectif de vérifier l'influence de l'aspect lexical dans l'acquisition de l'opposition aspectuelle perfective/imperfective en espagnol L2 chez des participants de niveau intermédiaire avancé dont la L1 partage les mêmes valeurs aspectuelles. Nous avons mené notre étude en reprenant celle d'Izquierdo (2009) et en inversant les langues ; c'est-à-dire, chez des francophones apprenants l'espagnol. L'aspect lexical prédit que l'acquisition émerge avec les aspects grammaticaux dans les contextes typiques pour s'étendre ensuite aux contextes atypiques. Ainsi, l'aspect perfectif émerge en premier avec les prédicats du contexte typique (achèvements, accomplissements) suivi de l'acquisition de l'aspect imperfectif aussi dans un contexte typique (états, actions) pour finir avec l'acquisition des deux valeurs aspectuelles dans des contextes atypiques (Li et Shirai, 2000, p. 79).

Plusieurs chercheurs ont démontré un effet important de l'hypothèse de l'aspect lexical dans l'acquisition de l'opposition aspectuelle perfective/imperfective. Ainsi, le passé a été mieux réussi avec les verbes téliques qu'avec les verbes d'activité (Collins, 2002 ; Chan et coll. 2012). L'acquisition du passé chez les apprenants d'anglais L2 dans un contexte formel de classe a été influencée par l'aspect lexical à tous les niveaux de la compétence langagière (Bardovi-Harlig et Reynolds, 1995). Le choix des marqueurs morphologiques aspectuels/temporels a été influencé par l'aspect lexical dans les étapes avancées de l'acquisition (Howard, 2002). La morphologie s'étend de manière graduelle vers les activités et les états, étant moins utilisés avec les verbes d'état (Rocca 2002). Également, l'hypothèse de l'aspect lexical a été vérifiée même liée à l'influence du transfert : les apprenants hispanophones du français ont fait un usage plus approprié du passé composé et de l'imparfait que les apprenants anglais du français (Izquierdo et Collins, 2008). Aucun suremploi du passé composé au détriment de l'imparfait n'a été vérifié, et cela même dans les niveaux les moins avancés chez les hispanophones apprenants du français (Izquierdo, 2009). Devant ces résultats et afin de répondre à notre question de recherche qui était : l'aspect

lexical influence-t-il le choix du *pretérito/imperfecto* chez des étudiants francophones apprenants de l'espagnol de niveau intermédiaire/avancé ? Nous avons proposé l'hypothèse suivante : le choix du *pretérito/imperfecto* est influencé par les propriétés sémantiques des prédicats verbaux en espagnol L2 chez des apprenants francophones de niveau intermédiaire/avancé dont la L1, le français, marque cette distinction.

Notre étude a été menée auprès d'un échantillon de 30 participants volontaires, apprenants de l'espagnol. Tous les participants ont passé une version modifiée d'un test standardisé (épreuve de lecture tirée d'un examen de *Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) B2*) de l'espagnol afin d'obtenir une mesure de leur compétence langagière. Après avoir répondu à un questionnaire écrit de données sociodémographiques, les participants ont rempli un test lacunaire de conjugaison composé de cinq textes comprenant 91 contextes avec des verbes entre parenthèses qui menaient à l'utilisation du *presente*, *futuro*, *pretérito et imperfecto*. Le nombre de contextes pour l'emploi de *pretérito et imperfecto* était de 60, c'est-à-dire, 30 pour chaque aspect grammatical. Nous avons utilisé les mêmes items dans les contextes typiques et atypiques afin de nous assurer de la faisabilité de la comparaison du même verbe dans les deux contextes. Les contextes typiques et atypiques du *pretérito* comprennent 16 items (huit accomplissements + huit achèvements) et ceux de l'*imperfecto* en comprennent 14 (sept états + sept activités). Les données recueillies par le biais de nos trois instruments de mesure ont été transcrites dans un fichier Excel afin de poursuivre l'analyse statistique et l'interprétation subséquente. Nous avons créé de colonnes pour chaque question du questionnaire sociodémographique et de l'épreuve de lecture ainsi que par chacun des 60 items ; c'est-à-dire, par les 60 verbes à conjuguer soit au *pretérito*, soit à l'imparfait.

Afin de vérifier si nous avions des données normalement distribuées nous avons soumis les résultats obtenus à la tâche de lecture et de conjugaison à des analyses statistiques descriptives. Ensuite, nous avons effectué des analyses inférentielles dans le but d'obtenir un lien statistiquement significatif entre le choix du *pretérito/imperfecto* et les quatre catégories sémantiques (états, activités, accomplissements et achèvements) tant dans les contextes typiques qu'atypiques et cela indépendamment du niveau de compétence langagière de nos participants. Nous avons aussi préalablement créé trois groupes statistiquement différents

les uns des autres sur la base de la compétence langagière des participants mesurée au moyen d'une tâche de lecture.

Les résultats des analyses de la conjugaison au total et à l'intérieur de chaque groupe nous ont montré une performance significative meilleure dans les contextes typiques que dans les contextes atypiques, ce qui nous a servi pour répondre de manière affirmative à notre question de recherche. D'ailleurs, une corrélation positive avec le niveau de compétence langagière a également été observée. Plus la compétence langagière est élevée, plus les moyennes de la conjugaison le sont, aussi. Cette corrélation a été corroborée de manière globale et à l'intérieur de chaque groupe. Il nous a aussi été possible d'observer grâce à une comparaison par paires entre nos trois groupes de lecture que le G3 a eu la meilleure performance à l'heure de bien choisir les aspects grammaticaux étant les catégories sémantiques des accomplissements et états les mieux réussis pour le contexte typique et les accomplissements et les activités en contexte atypique.

Enfin, les comparaisons effectuées à l'aide du test de Wilcoxon nous ont permis de voir que les deux aspects grammaticaux soit l'imparfait et le *pretérito* ont été mieux réussis en contexte typique. Également, aucun suremploi d'un aspect grammatical au détriment de l'autre n'a été observé.

De cette manière, nos résultats nous ont permis de confirmer notre hypothèse de recherche : le choix du *pretérito/imperfecto* est influencé par les propriétés sémantiques des prédicats verbaux en espagnol L2 chez des apprenants francophones de niveau intermédiaire/avancé dont la L1, le français, marque cette distinction. D'ailleurs, nos résultats ne divergent que très peu de ceux d'Izquierdo (2009). Aucun aspect grammatical n'a été surutilisé au détriment de l'autre, un usage typique des aspects grammaticaux a été fait ce qui correspond tout comme chez Izquierdo (2009). Finalement, les états et les accomplissements ont été les prédicats verbaux les plus influencés par l'aspect lexical dans les contextes typiques. Étant les états les prédicats verbaux les plus influencés par l'aspect lexical chez Izquierdo (2009), notre étude coïncide avec le sien et diffère en ce qui concerne les accomplissements puisque ce sont les

achèvements les prédicats verbaux les plus problématiques pour les hispanophones apprenant français chez Izquierdo (2009).

ANNEXE A

INSTRUMENTS DE MESURE

- A.1 Questionnaire de données sociodémographiques
- A.2 Épreuve de lecture
- A.3 Test lacunaire de conjugaison

ANNEXE A.1

Questionnaire de données sociodémographiques

INFORMATIONS À PROPOS DE VOUS...

Quel âge avez-vous? _____

Quel est le dernier diplôme que vous avez obtenu?

(Baccalauréat, diplôme d'études secondaires...) _____

Quelle est votre première langue apprise à la maison? _____

Quelles langues parlez-vous à la maison?

Langue	Toujours	La moitié du temps	Parfois	Jamais
Français				
Espagnol				
Autre:				

5. L'espagnol est la _____ langue étrangère que vous apprenez.

première b. deuxième c. troisième d. quatrième

e. autre (précisez) _____

6. Évaluez vos habiletés dans chacune des langues que vous connaissez.

Utiliser l'échelle suivante:

0. Minimales 1. Bonnes 2. Très bonnes 3. Excellentes (comme un natif)

Langue	Parler	Écouter	Lire	Écrire
Français				
Espagnol				
Autre				
Autre				
Autre				
Autre				

7. Combien d'années avez-vous étudié l'espagnol? _____

8. Avez-vous vécu ou étudié dans des pays hispanophones? Si oui précisez le pays et la durée:

PAYS	DURÉE

9. Combien d'heures en dehors de la classe consacrez-vous à la pratique de l'espagnol? _____

10. Cochez les activités dans lesquelles vous investissez votre temps de pratique de l'espagnol:

Faire les devoirs _____

b. Groupe d'étude/conversation _____

c. Lire le journal/magazine _____

d. Visionner des films _____

Énumérez toute autre activité que vous effectuez pour pratiquer l'espagnol:

Je vous remercie pour votre participation!

ANNEXE A.2

ÉPREUVE DE LECTURE

TAN TRISTE COMO ELLA

La vi de pronto cuando ya había perdido la esperanza de volver a verla. Iba sola por la orilla, empujando la bicicleta, ahora sin el cómico vestido amarillo, con pantalones ajustados y una chaqueta de marinero. Nunca la había visto con esas ropas y su cuerpo y sus pasos no habían tenido tiempo de hacerse familiares. Pero la reconocí en seguida y crucé la playa casi en línea recta hacia ella.

—Buenas noches —dije.

Un rato después se volvió para mirarme la cara; se detuvo e hizo girar la bicicleta hacia el agua.

—¿Para dónde iba? —dije.

—Para ningún lado, siempre me gusta pasear de noche por la playa.

—Si usted no tiene otra cosa que hacer, dicen que hay, muy cerca, un barco convertido en bar y restaurante.

—No, no tengo nada que hacer. ¿Es una invitación? ¿Y así, con esta ropa?

—Claro que es una invitación y respecto a la ropa está usted perfecta.

Cuando dejó de mirarme le vi la sonrisa; no se burlaba, parecía feliz y poco acostumbrada a la felicidad.

—Usted estaba en la recepción del hotel con su amigo —comentó—. Por cierto, su amigo se fue esta noche ¿no?

Me molestó un poco ese interés por mi amigo Arturo, pero le quité el manillar de las manos y nos pusimos a caminar junto a la orilla, hacia el barco. El barco estaba allí, hundido y sin luces.

—No hay barco, no hay fiesta —dije—. Le pido perdón por haberla hecho caminar tanto y para nada.

Ella se había detenido para mirar el barco ladeado bajo la luna. Estuvo un rato así, las manos en la espalda como sola, como si se hubiera olvidado de mí y de la bicicleta. De pronto la muchacha se dio la vuelta y vino hacia mí; me tomó la cara entre las manos y la fue moviendo hasta colocarla en la luz. Casi no podía verla pero la recordaba. Había empezado a quererla.

—Nada —dije—. No hay barco, no hay fiesta.

—No hay fiesta —dijo otra vez. Ahora descubrí la sonrisa en la sombra, blanca y corta como la espuma de las pequeñas olas que llegaban hasta pocos metros de la orilla. Me besó de repente pero no solté la bicicleta.

—Dime algo —dijo con su extraña voz—. Quiero que digas algo. Cualquier cosa.
 —Te quiero. Dije después de un rato, pronunciándolo casi con la misma lentitud que ella.
 Entonces la muchacha murmuró «pobrecito» como si fuera mi madre, con su rara voz, ahora tierna, y volvió a besarme. Nos sentamos y empecé a contarle mi historia. Decidido a decir la verdad, sin preocuparme de que ella me creyera o no.
 La acompañé hasta cerca de la puerta del hotel y nos separamos sin decirnos nuestros nombres. Mientras se alejaba vi que las dos ruedas de la bicicleta estaban llenas de aire. Me había mentido en aquello, pero no tenía importancia. Me alejé meditando sobre todo lo ocurrido. Ni siquiera la vi entrar en el hotel. En la distancia observé la luz mortecina que salía de su habitación y seguí caminando trabajosamente hacia los árboles, deseando no pensar en nada, solo sintiendo que yo la necesitaba y continuaría necesiéndola.

(Adaptado de Juan Carlos Onetti, Tan Triste Como Ella. Uruguay)

PREGUNTAS

1. En el texto se dice que el chico...
 - a) vio a la chica por casualidad.
 - b) sabía que volvería a ver a la chica.
 - c) reconoció a la chica por la ropa.

2. En el texto se dice que...
 - a) el encuentro de la pareja ocurrió en la noche.
 - b) la chica invitó al chico al barco.
 - c) la chica no vestía la ropa adecuada para ir a la fiesta del barco.

3. En el texto se dice que...
 - a) la chica tenía prisa cuando se encontró con el chico.
 - b) al chico no le gustó que ella se hubiera fijado en Arturo.
 - c) el chico ya sabía que el barco estaba cerrado.

4. En el texto se dice que:
 - a) la chica pedaleaba lentamente por la playa.
 - b) la chica se veía muy graciosa con su ropa.
 - c) el chico no identificaba muy bien la figura y la manera de caminar de la chica.

5. Según el texto, cuando la pareja se separó, él se dio cuenta de que...
 - a) la chica no había sido sincera con él.

- b) la chica no había entrado en el hotel.
- c) no le interesaba la chica.

6. Según el texto, cuando la pareja se acercó al barco:

- a) la chica estuvo callada durante un tiempo.
- b) la chica no quería escuchar la voz del chico.
- c) luego de escuchar «te quiero», la chica se sintió embargada de felicidad.

7. Luego de la lectura del texto, podemos concluir que:

- a) el chico y la chica son almas gemelas
- b) el amor no siempre es correspondido.
- c) la chica esconde sus sentimientos de amor

ANNEXE A.3

TEST LACUNAIRE DE CONJUGAISON

Lea atentamente los siguientes párrafos y conjugue el verbo que está entre paréntesis en el tiempo más conveniente (presente, pasado simple, pasado imperfecto y futuro)

PARRAFO 1

A: Oye y tu primo Daniel, ¿qué me cuentas de él?

B: ¿Cuál de los dos? Acuérdate que tengo dos primos que se llaman Daniel

A: Daniel, con el que _____ (trabajar) (1) en el Bar de Moe en los veranos de nuestra bella adolescencia.

B: ¡Ah sí! ¿Te acuerdas que también, por aquella época, _____ (contar) (2) cuentos en los parques en verano?

A: Sí, ¡por supuesto!

B: Ah, pues imagínate que el año pasado _____ (ganar) (3) el premio de cuentos de su ciudad y gracias a esto _____ (viajar)(4) .

A: Y ¿con cuál motivo?

B: Una gira de narración oral. Entonces _____ (contar) (5) cuentos y también _____ (poder)(6)compartir con los habitantes de cada lugar y conocer sus historias de vida. Esto es una fuente de inspiración para nuevos cuentos. Ahora, _____ (asegurar) (7) que los cuentos _____ (convertirse)(8) en realidad.

A: Y ¿Por qué?

B: Pues porque en uno de sus cuentos favoritos, Fabito, el personaje principal, cuando _____ (estar) (9) pequeño, siempre _____ (ganar) (10) un premio en sueños y _____ (cruzar) (11) la frontera del país de la fábula. Cuando _____ (despertarse) (12), _____ (sentirse) (13) entonces muy feliz y con muchas ganas de trabajar en su obra. Por eso _____ (afirmar) (14) que al contar tantas veces la misma historia, ésta se convierte en realidad. Este año _____ (ser) (15) el jurado del concurso de Medellín, su ciudad.

PARRAFO 2

En la vida de Rebeca han existido (16) cuatro Ernestos importantes. El primero _____ (nacer) (17) el 21 de junio de 1911 y _____ (morir) (18) en la Rioja el 30 de abril de 2011. _____ (ser) (19) argentino. _____ (ser) (20) el último hijo de una gran familia de padres inmigrantes italianos. _____ (tener) (21) diez hermanos. _____ (estudiar) (22) su escuela secundaria en su pueblo natal. Tiempo después _____ (ir) (23) a Buenos Aires. Mientras _____ (estudiar) (24) su licenciatura en Física en la Universidad de la Plata, _____ (descubrir) (25) el comunismo y luego _____ (llegar) (26) el momento de ser Secretario General de las Juventudes Comunistas de Argentina. Años después, _____ (tener) (27) su primera crisis existencial, _____ (abandonar) (28) el comunismo y unos años más tarde _____ (despedirse) (29) para siempre del mundo de la ciencia. Ni el comunismo, ni la ciencia _____ (valer) (30) ya la pena. A partir de ese instante, _____ (sentirse) (31) liberado, _____ (escribir) (32) tres novelas y numerosos ensayos. En el fondo siempre _____ (saber) (33) que sería escritor.

PARRAFO 3

A: Ayer _____ (leer) (34) en el periódico que la nueva Primera Ministra de Quebec anuló el alza de las matrículas propuesta por el anterior gobierno liberal.

B: ¡Sí! Los estudiantes _____ (estar) (35) en huelga general ilimitada de febrero hasta agosto. _____ (marchar)(36) _____(organizarse)(37) en grupos de afinidad y _____ (haber)(38) más de 3000 detenciones. Además, si la Ministra no anulaba el alza pues continuarían la huelga.

A: También _____ (hablar) (39) en la radio y la televisión.

B: Y ¿_____ (saber) (40) que el símbolo oficial del movimiento es un cuadrito rojo?

A: No. Explícame un poco.

B: Pues este cuadrito rojo surgió de la iniciativa de un Quebec sin Pobreza, la lucha contra la ley 57 y el alza en los servicios públicos. En 2005, los estudiantes lo _____ (utilizar) (41) en la lucha en contra del recorte de 103 millones de dólares en el sistema de becas y préstamos. En francés _____ (significar) (42) «carrement dans le rouge», es decir, tener las cuentas en rojo, debido a la difícil situación financiera de los estudiantes y sus familias.

Hoy en día _____ (poder) (43) ver que muchas personas lo _____ (llevar) (44) puesto. Además, pienso que _____ (seguir) (45) siendo de ahora en adelante el símbolo de las luchas estudiantiles.

PARRAFO 4

A: ¿Qué tal tu día (46)? ¿_____ (trabajar) (45)?

B: No exactamente, vi un documental sobre Mayo del 68

A: ¿Qué _____ (ser) (47) eso?

B: La mayor revuelta estudiantil y huelga general que tuvo lugar durante los meses de mayo y junio de 1968 en Francia.

A: Explícame el contexto.

B: En esos momentos _____ (haber)(48) en el ambiente un rechazo general en contra de la sociedad de consumo y la guerra de Vietnam. Los estudiantes de la Universidad de Nanterre _____ (pedir) (49) una enseñanza más democrática.

A: ¡Ah! ¡Ya _____ (comprender) (50)! O sea que en ese momento _____ (despertarse) (50) los ánimos de lucha.

B: Sí, por supuesto.

A: Describeme la situación general.

B: Pues imagínate calles, universidades y fábricas (51) tomadas por trabajadores, estudiantes y diversos sectores populares. Día a día la gente _____ (hablar)(52) de la manera de cambiar la sociedad, _____ (descubrir)(53) nuevas formas de organizarse, _____ (marchar)(54) y _____ (abandonar) (55) el consumo y el orden cotidiano. Todos _____ (estar) (56) en la lucha.

A: Y ¿las actividades?

B: Por ejemplo el 2 de Mayo fue la primera manifestación anti-imperialista. Entonces, mientras unos activistas _____ (construir)(57) la barricada principal otros _____ (leer)(58) los periódicos y _____ (escribir)(59) el informe de ese día. Al final de esa jornada todos _____ (cantar) (60) la Internacional.

A: Cuéntame sobre los activistas

B: Cuando un nuevo compañero _____ (llegar)(61) otro _____ (despedirse)(62) puesto que _____ (ir)(63) a brindar refuerzos en otros lugares. Así, el compañero que _____ (despedirse)(64) no _____ (morir)(65) pero el que _____ (llegar) (66) _____ (nacer) (67). Había una rotación de compañeros, todos _____ (viajar) (68).

«La imaginación al poder», «seamos realistas, pidamos lo imposible», esa era la consigna.

A: Y ¿Qué _____ (pensar) (69) hoy los activistas de todo lo que hicieron?

B: Piensan que _____ (pedir)(70) lo imposible. Para ellos, Mayo del 68 _____ (valer) (71) la pena y _____ (vivir) (72) para siempre en la memoria.

PARRAFO 5

Durante toda la trágica jornada del 28 de agosto de 2005, los vientos del huracán Katrina _____ (viajar) (73) a una velocidad de 185 km/h. Al anochecer, el huracán de categoría

1 _____ (cruzar) (74) la costa sur de la Florida. Fue indudablemente una gran catástrofe. Muchas víctimas _____ (asegurar) (75) que el huracán no podía ser evitado pero los graves daños sí.

La naturaleza no es siempre la culpable de todo...Veamos los hechos:

Nueva Orleans fue la ciudad más afectada y con el mayor número de víctimas debido al fallo de su sistema de diques.

Esta es la respuesta del Cuerpo de Ingenieros ante las demandas de la gente: «Nosotros _____ (diseñar)(76) el sistema de diques de Nueva Orleans(77) y lo _____ (construir)(78) con un presupuesto reducido».

- Luego de ciertas investigaciones, la gente supo (79) que el gobierno de Bush había recortado el presupuesto para invertir ese dinero en la guerra de Irak.

- Una víctima _____ (recordar) (80) que la gente _____ (organizarse)(81) minuto a minuto como _____ (poder)(82) para sobrevivir. Una noche cuando _____ (cantar)(83) el himno de Nueva Orleans, el ejército _____ (encarcelar)(84) a varios compañeros por haber sacado comida de los supermercados.

Otra mujer _____ (contar) (85) que un día, mientras _____ (diseñar) (86) una práctica de apoyo para los ancianos, el ejército los obligó (87) a abandonar el Estadio de la ciudad. Todo un drama pues no _____ (tener)(88) a dónde ir. Mientras el ejército y la policía _____ (encarcelar) (89) a unos, otros eran (90) obligados a salir de su ciudad. Esta mujer dice que ese día pensó por primera vez, en lo injusto que es el mundo.

- Qué extraño ver que el Estadio que antes _____ (utilizar) (91) para ver los partidos de Beisbol, había sido convertido en el hogar y la cárcel de toda Nueva Orleans.

Je vous remercie pour votre participation!

ANNEXE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



Montréal, le 13 juin 2013

Bonjour

Je suis étudiante à l'Université du Québec à Montréal. En ce moment, je prépare un mémoire dans le cadre de ma maîtrise en linguistique, sous la direction de Mme Daphnée Simard, Professeure d'acquisition des langues secondes. Mon projet de recherche, intitulé « L'acquisition de la conjugaison » vise à étudier l'acquisition de la conjugaison chez des francophones apprenants de l'espagnol langue étrangère.

Pour atteindre cet objectif, j'ai besoin de votre participation. Celle-ci implique que vous remplissiez un questionnaire sociodémographique, une épreuve de lecture et un test lacunaire de conjugaison et signiez également ce formulaire de consentement.

Le temps requis pour remplir ces questionnaires est d'environ 55 minutes. Le tout se déroulera durant les heures normales des cours et tout le matériel nécessaire vous sera fourni gratuitement.

Je tiens à vous assurer que les réponses fournies aux trois parties, seront utilisées à des fins scientifiques, et que la confidentialité des réponses fournies sera assurée. Pareillement, votre identité ne sera en aucun cas divulguée.

Je vous remercie à l'avance pour votre collaboration. Si vous avez des questions concernant l'étude, vous pouvez me joindre à l'adresse suivante munoz.beatriz@courrier.uqam.ca. Je me ferai un plaisir de vous répondre en tout temps.

Beatriz Muñoz

Étudiante à la maîtrise
UQÀM

DÉCLARATION DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉE

J'ai lu et compris toutes les informations contenues dans la lettre ainsi que les garanties fournies par l'étudiante-chercheuse Mme Beatriz Muñoz, qui sera responsable de la collecte des informations nécessaires dans le cadre de la présente étude.

Je déclare avoir eu suffisamment d'explications sur la nature de ma participation à l'étude.

- ☐ J'accepte de participer à cette étude.
- ☐ Je préfère ne pas participer à cette étude.

Nom et prénom du participant
(lettres

majuscules) :

Signature

du

participant :

Fait à Montréal, le _____ 2013.

S.V.P. Veuillez signer cette feuille et la retourner à l'étudiante chercheuse.

ANNEXE C

PROCOTOLE DE PASSATION

PROTOCOLE DE PASSATION

Matériel

1. Dossier de passation (feuille de présentation, formulaire de consentement, déclaration de consentement éclairée, questionnaire sociodémographique, épreuve de lecture, exemple de la tâche de conjugaison, tâche de conjugaison)
 2. Crayons à mine et gommes.
- Marqueur effaçable.

Préambule

S'assurer de:

Montrer que l'on n'est pas en situation d'évaluation formelle du cours mais dans un processus de collaboration de recherche.

Dire que l'épreuve est anonyme.

La compréhension des consignes par les étudiants.

Consignes

Présentation

-Me présenter. (Nom, études, où j'étudie, la raison pour laquelle je suis là)

Objectif

Dans le cadre de mon mémoire de recherche de la Maîtrise en linguistique, je m'intéresse à la conjugaison en espagnol langue étrangère par des apprenants francophones.

- Pour cela, je vous demande de remplir d'abord un questionnaire qui me donnera des informations à propos de vous. Il m'aidera à mieux connaître votre parcours d'apprentissage et savoir si vous avez des contacts avec l'espagnol en dehors de la classe. Ensuite, je vous demande passer à l'épreuve de lecture pour après passer à la tâche de conjugaison des verbes que vous trouverez entre parenthèses.

Pour le questionnaire, l'épreuve de lecture et la tâche de conjugaison:

- Je vais rester avec vous pendant toute la passation.
- Vos réponses sont anonymes. Vous ne devez pas indiquer votre nom.
- Pour l'épreuve de lecture vous devez lire au complet les instructions. Je me répondrai aucune questions de vocabulaire ou de sens.
- Seulement après avoir terminé l'épreuve de lecture, on fera ensemble l'exemple de la tâche de conjugaison et ensuite vous commencerez à la répondre
- Le plus important est de lire les paragraphes et de conjuguer les verbes entre parenthèses à la forme qui convient le mieux selon vous.
- Utilisez le crayon à mine.
- Je ne répondrai pas aux questions concernant la conjugaison.
- Lorsque vous aurez terminé, mettez les feuilles au coin de votre bureau et je passerai les prendre.
- Je vous remercie pour votre précieuse aide. Sachez que votre collaboration est fondamentale pour l'étude et pour apporter un peu plus de connaissances sur l'apprentissage de l'espagnol en tant que langue étrangère.

Passation

Questionnaire sociodémographique:

Lire les questions ensemble.

Répondre aux questions générales des étudiants.

Laisser 15 minutes pour que les étudiants répondent aux questions.

Épreuve de lecture:

Énoncer le commencement de l'épreuve

Dire qu'ils doivent lire les instructions attentivement

Éclaircir qu'aucune question ne sera répondue

Exemple de l'épreuve:

Lire attentivement la consigne de l'exemple de la tâche avec les étudiants.

Lire le paragraphe à voix haute.

Conjuguer les verbes avec les étudiants en les écrivant au tableau.

Épreuve:

Expliquer aux étudiants que la tâche est identique à celle qu'on vient de faire.

Leur demander de procéder de la même façon que précédemment.

RÉFÉRENCES

- Andersen, R W. 2002. The dimensions of pastness. The L2 acquisition of tense-aspect morphology. R Salaberry Y Shirai. Amsterdam, John Benjamins, p. 79-105.
- Andersen, R W, et Shirai, Y. 1994. « Discourse motivations for some cognitive acquisition principles » *Studies in Second Language Acquisitions*, 16, p. 133-156.
- _____. 1991. « Developmental sequences : the emergence of aspect marking in second language acquisition » *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistics Theories*. T Huebner C Ferguson. Amsterdam, John Benjamins, p. 305-324.
- Ayoun, Dalila. 2004. «The Effectiveness of Written Recasts in the Second Language Acquisition of Aspectual Distinctions in French: A Follow-Up Study». *MODL The Modern Language Journal*, vol. 88, no 1, p. 31-55. In /z-wcorg/. <http://worldcat.org>.
- Bardovi-Harlig, K. 1994. «Anecdote or evidence? Evaluating support for hypothesis concerning the development of tense and aspect». E. Tarone, S. Gass & A. Cohen (Eds), *The L2 acquisition of tense -aspect morphologie*, p. 41-60.
- Bardovi-Harlig, Kathleen, et Dudley W. Reynolds. 1995. «The Role of Lexical Aspect in the Acquisition of Tense and Aspect». *TESOL Quarterly*, vol. 29, no 1, p. 107-131. En ligne. <<http://www.jstor.org/stable/3587807>>.
- Bardovi-Harlig, Kathleen. 2000. *Tense and aspect in second language acquisition : form, meaning and use* Trad. de: *English*. Oxford, U.K.; Malden, MA: Blackwell .
- Chan, Ho Leung, Finberg Jessica, Costello Willie et Shirai Yasuhiro (2012). L2 acquisition of tense-aspect morphology: Lexical aspect, morphological regularity, and transfer. Space and time in languages and cultures : language, culture, and cognition. Luna Filipović et Katarzyna Jaszczołt. Amsterdam ; Philadelphia, John Benjamins
- Collins, Laura. 2002. «The Roles of L1 Influence and Lexical Aspect in the Acquisition of Temporal Morphology». *Language Learning*, vol. 52, no 1, p. 43-94. In /z-wcorg/. <http://worldcat.org>.
- _____. 2004. «The Particulars on Universals: A Comparison of the Acquisition of Tense-Aspect Morphology among Japanese- and French-Speaking Learners of English». *Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 61, no 2, p. 251-274. In /z-wcorg/. <http://worldcat.org>.

- Comrie, Bernard. 1976. *Aspect : an introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Coll. «Cambridge textbooks in linguistics». Cambridge ; New York: Cambridge University Press, ix.
- Dominguez L, Tracy-Ventura N. Mitchell R. Arche M. J. Myles F. 2013. «The role of dynamic contrasts in the L2 acquisition of Spanish past tense morphology». *Bilingualism Bilingualism*, vol. 16, no 3, p. 558-577. In /z-wcorg/. <http://worldcat.org>.
- Gosselin, Laurent. 1996. *Sémantique de la temporalité en français : un modèle calculatoire et cognitif du temps et de l'aspect*. Coll. «Champs linguistiques». Louvain-la-Neuve: Duculot.
- Hendricks, H. 1999. «The acquisition of temporal reference in first and second language acquisition: What children already know and adults still have to learn and vice versa». *Psychology of Language and Communication* vol. 3, p. 41-60.
- Hopper, Paul. 1979. « Aspect and foregrounding in discourse » Dans T. Givon (Ed) *Syntax and Semantics : Discourse and Syntax*. New York : Academic Press, p. 213-241.
- Howard, M. 2001. «The effects of study abroad on the L2 learner's structural skills». *EUROSLA Yearbook*, vol. 1, p. 123-141.
- Izquierdo, Jesús. 2007. « Multimedia environments in the foreign language classroom : effects on the acquisition of French perfective and imperfective distinction » Thesis (PhD), xxi.
- _____. 2009. «L'aspect lexical et le développement du passé composé et de l'imparfait en français L2 : Une étude quantitative auprès d'apprenants hispanophones». *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 65, no 4, p. 587-613. In /z-wcorg/. <http://worldcat.org>.
- Izquierdo, Jesús, et Laura Collins. 2008. «The Facilitative Role of L1 Influence in Tense-Aspect Marking: A Comparison of Hispanophone and Anglophone Learners of French». *The Modern Language Journal*, vol. 92, no 3, p. 350-368. En ligne. <<http://www.jstor.org/stable/25173063>>.
- Keselman, H, P Games et J Rogan. 1979. «An addendum to a comparison of modified-Tukey and Scheffe methods of multiple comparisons for pairwise contrast». *Journal of the American Statistical Association*, vol. 74, p. 626-627.
- Kihlstedt, Maria (2002). Reference to past events in dialogue. The acquisition of tense and aspect by advanced learners of French. The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology. Language Acquisition and Language Disorders, John Benjamins Publishing Company. Amsterdam Philadelphia, p. 323-361

- Labelle, Marie. 1994. «Acquisition de la valeur des temps du passé par les enfants francophones». Université du Québec ‡ Montréal ...rudit. En ligne. <<http://id.erudit.org/iderudit/603082ar>>.
- Labelle, Marie., Godard Lucie Longtin Catherine-Marie. 2002. «Grammatical and situational aspect in French: a developmental study». *Journal of Child Language*, vol. 29, no 2, p. 301-326. In /z-wcorg/. <http://worldcat.org>.
- Laguna, Patricia. 2008. «Érase una vez... el pretérito y el imperfecto... Adquisición de aspecto por parte de estudiantes de español en un programa de inmersión». Thèse de mémoire inédite, Université Indiana, Indianapolis, USA.
- Larson-Hall, Jenifer. 2010. *A guide to doing statistics in second language research using SPSS* Trad. de: *English*. New York; London: Routledge.
- Li, Ping, et Yasuhiro Shirai. 2000. *The acquisition of lexical and grammatical aspect*. Coll. «Studies on language acquisition», no 16. Berlin ; New York: Mouton de Gruyter.
- Odlin, Terence. 1989. *Language transfer : cross-linguistic influence in language learning* Trad. de: *English*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Peck, Sabrina. 1978. «Child-child discourse in second language acquisition. ». In *Second Language Acquisition: A Book of Readings*, Evelyn Hatch. Rowley, Mass: Newbury House.
- Real Academia Española, et Asociación de Academias de la Lengua Española. 2009. *Nueva gramática de la lengua española*, 2 t. Madrid: Espasa Calpe.
- Riegel, Martin, Jean-Christophe Pellat et René Rioul. 2006. *Grammaire méthodique du français*. Paris: PUF, xiv.
- _____. 2009. *Grammaire méthodique du français*, 7e éd. rev. et augm. Paris: Presses universitaires de France, xliii.
- Ringbom, Hakan. 2006. «The importance of different types of similarity in transfer studies». In *Cross-linguistic influences in the second language lexicon*, Arabski Janusz. Buffalo, N.Y: Multilingual Matters.
- Rocca, Sonia. 2002. «Lexical aspect in child second language acquisition of temporal morphology: A bidirectional study». In *The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology* Rafael Salaberry et Yashuro Shirai. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Salaberry, M. Rafael. 2000. *The development of past tense morphology in L2 Spanish*. Coll. «Studies in bilingualism, », no 22. Amsterdam; Philadelphia: J. Benjamins Pub. Co., ix.

- _____. 2008. *Marking past tense in second language acquisition: a theoretical model*. London; New York: Continuum, xiii.
- Salaberry, M. Rafael, Yasuhiro. 2002. *The L2 acquisition of tense-aspect morphology*. Coll. «Language acquisition & language disorders, », no 27. Amsterdam; Philadelphia: J. Benjamins Pub., vi.
- Simard, D. 2007. «L'éveil au langage en classe de langue seconde: de la sensibilisation langagière à l'enseignement de la forme». *JOURNAL OF FRENCH LANGUAGE STUDIES*, vol. 17, no 2, p. 187-206. In /z-wcorg/. <http://worldcat.org>.
- Simard, Daphnee, Veronique Fortier et Denis Foucambert. 2013. «Measuring Metasyntactic Ability among Heritage Language Children». *Bilingualism: Language and Cognition*
- Schumann, John H. 1978. *The pidginization process : a model for second language acquisition* Trad. de: *English*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- Vanderbauwhede, Gudrun. 2012. «The Integrated Contrastive Model evaluated: The French and Dutch demonstrative determiner in L1 and L2». *IJAL International Journal of Applied Linguistics*, vol. 22, no 3, p. 392-413. In /z-wcorg/. <http://worldcat.org>.
- Vendler, Zeno. 1967. *Linguistics in philosophy*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, x.
- Winford, Donald. 2003. *An introduction to contact linguistics*. Malden, MA: Blackwell Pub., xvii.
- Wulff, Stefanie Ellis Nick C. Rømer Ute Bardovi-Harlig Kathleen Leblanc Chelsea J. 2009. «The Acquisition of Tense-Aspect: Converging Evidence from Corpora and Telicity Ratings». *modernlanguagej The Modern Language Journal*, vol. 93, no 3, p. 354-369. In /z-wcorg/. <http://worldcat.org>.
- Wigber, Eva. 1996. «Reference to past events in bilingual Italian-Swedish children of school age.». *Linguistics*, vol. 34, p. 1087-1114.
- Yap, F. H., Chu, P. C. K., Yiu, E. S. M., Wong, S. F., Kwan, S. W. M., Matthews, S. N., Shirai, Y. 2009. «Aspectual asymmetries in the mental representation of events: Role of lexical and grammatical aspect». *Memory and Cognition*, vol. 37(5), p. 587-595. En ligne. <www.scopus.com>